



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

**PEDAGOGIA DA BOBAGEM**

Uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual

SALVADOR

2012



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

**PEDAGOGIA DA BOBAGEM**

Uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual

**Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.**

**Orientação: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares**

SALVADOR

2012

## Escola de Teatro - UFBA

Czékus Flórez, Laili von.

Pedagogia da bobagem: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual / Laili von Czékus Flórez. - 2012.

153 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2012.

1. Teatro - Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Incapacidade intelectual. 5. Palhaços. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792.370

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

## **PEDAGOGIA DA BOBAGEM**

Uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 04 de maio de 2012.

### **COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares  
Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas  
Universidade Federal da Bahia  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal da Bahia

---

Profa. Dra. Ana Elvira Wuo  
Instituto de Estudos da Linguagem  
Universidade Estadual de Campinas

Para Garrafinha Meliga, Pontualdo Sentaí, Pochente Mão-de-aço, Charosilda Coxuda, Forestino Concerteza, Basquetino Roial, Feijão Minguinho, Zé Bão Dismilingüido e todos os paspalhos (de 2006 a 2012 - e além) com quem tive o prazer de compartilhar esse exercício da bobagem.

## AGRADECIMENTOS

Aos seis alunos de 2011 da oficina “Muito prazer, eu sou palhaço!” que me ajudaram a construir este trabalho.

A Lurdinha Magalhães, Sidenise Estrelado, Instituto Pestalozzi da Bahia, Espaço Xisto Bahia, Kátia Costa, Isabela Silveira, Biblioteca Pública do Estado da Bahia, APABB e Escola Via Ponte, por acreditarem e apoiarem esse projeto.

A Renata Berenstein, grande amiga e parceira, que tanto contribui na construção e realização desse trabalho.

A Diogo Flórez, Luisa Saad e Anderson Zeg, que toparam gentilmente brincar conosco.

A Cláudio Cajaíba, Theresinha Miranda, Ana Elvira Wuó e aos professores e colegas do PPGAC pelas contribuições atenciosas.

A Angela de Castro, Alexandre Luis Casali, Diego Outon, Pepe Nuñez, João Lima e tantos mestres.

A Fabricio Dornelles e André Guimarães, o Palhaço Paçoca.

Aos irmãos do Nariz de Cogumelo, minha família de palhaços.

À minha mãe Liese e meus avós Tania e Rolf por oferecer sempre uma mão segura e apoiar nossos sonhos.

Ao meu filho Caio e meu marido Gabriel: foi muito amor, paciência e bom humor.

*O palhaço é uma das poucas profissões que celebra a diversidade. Ele inclui as diferenças, os defeitos, as deficiências.*

Angela de Castro

*[O diálogo do qual tanto precisamos é aquele que] se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente e admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações entre as pessoas como sujeitos da história para a construção de um mundo verdadeiramente democrático.*

Ana Maria Freire

*Eu acabei de inventar um pássaro. E chamei-o de Antivôo – é um pássaro raro. Não é como os outros. Tem vertigem. Não é lá uma sorte para um pássaro. Mas ele é otimista. Em vez de compadecer da própria deficiência, diverte-se com ela. Além disso, é atrevido. Debocha dos pássaros que voam, os pássaros normais. O mundo ao contrário.*

Jean-Louis Fournier

## RESUMO

Este trabalho estuda a sistematização de uma proposta pedagógica de palhaço para adultos com deficiência intelectual, em um contexto fora de uma instituição de educação especial. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, baseando-se na oficina realizada entre janeiro e fevereiro de 2011, no Espaço Xisto Bahia, pela programação das Oficinas de Verão do referido ano. A fundamentação teórica da investigação procurou costurar os seguintes temas centrais: palhaço/*clown*, deficiência intelectual/mental e educação especial. Ademais, foram estudadas temáticas correlacionadas como: educação, educação especial/inclusiva, inclusão social, doença mental, circo, riso, bufão e teatro-educação. A análise da pesquisa foi norteadada pelos teóricos estudados, a experiência pedagógica e a questão problematizadora deste percurso: como sistematizar uma proposta pedagógica de palhaço para adultos com deficiência intelectual? Para tanto, estudo a utilização da pedagogia do palhaço no referido campo, verificando as possibilidades de atuação da técnica e as necessidades de adaptação para este público específico. O processo pedagógico desenvolvido objetivou introduzir a arte do palhaço para os alunos, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, criatividade, concentração e integração, considerando suas dificuldades especiais. A oficina aqui proposta visa trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dos participantes, a partir do olhar acolhedor e bem-humorado do palhaço.

**Palavras-chave:** palhaço; pedagogia de palhaço; deficiência intelectual; educação especial.



## ABSTRACT

This work studies the systematization of a clown pedagogic proposition for adults with intellectual disabilities. The research was realized whereof a study of case, based on a workshop realizes between January and February of 2011, at Espaço Xisto Bahia, at the Summer Workshops in that year. The theorist foundation of the investigation search for the dialogue of these central themes: clown, intellectual disabilities and special education. Furthermore, were studied correlated thematic as: education, especial/inclusive education, social inclusion, mental disease, circus, buffon and drama-education. The analysis of the research was guided by the studied theorists, the pedagogic experience and question of this way: how to systematize a clown pedagogic proposition for adults with intellectual disabilities? For that, I study the utilization of the clown pedagogy in this area, verifying the acting possibilities of the technique and the adaptation needs for this specific public. The pedagogic process developed objectified to introduce the clown art for the students, stimulating the development of their expression, creativity, concentration and integration abilities, considering their special difficulties. The workshop here proposed aim work to work the participants' self-knowledge and self-esteem, by the clown's warming and humorous look.

**Key words:** clown; pedagogy of clown; intellectual disabilities; special education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1: G. e a toalha (Por Luisa Saad) .....	p. 31
Figura 3.2: Personagem Bruninho, de Luis Augusto Gouveia .....	p. 34
Figura 3.3: Palhaço Paçoca .....	p. 48
Figura 5.1: Pacto de Palhaço .....	p. 86
Figura 5.2: E. no chão (Por Luisa Saad) .....	p. 88
Figura 5.3: Cumprimento maluco (Por Luisa Saad) .....	p. 91
Figura 5.4: Os Mandamentos do Palhaço .....	p. 96
Figura 5.5: L. recebe os aplausos (Por Luisa Saad) .....	p. 105
Figura 5.6: Convite para Festa de Palhaço .....	p. 107
Figura 5.6: Batizado de Garrafinha Meliga (Por Luisa Saad) .....	p. 109
Figura 5.7: Preparação para a saída (Por Anderson Zeg) .....	p. 117
Figura 5.8: “Marcha, palhaços!” (Por Luisa Saad) .....	p. 118
Figura 5.9: Zé Bão Dismilingüido e Seu Feijão Minguinho no conflito do Jornal (Por Anderson Zeg) .....	p. 118
Figura 5.10: Público da saída (Por Luisa Saad) .....	p. 118

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	p. 11
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	p. 15
<b>3. A ENTRADA</b> .....	p. 21
3.1. UM ENTRA: O ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	p. 22
3.2. OUTRO ENTRA: O PALHAÇO .....	p. 40
3.3. O PALHAÇO E O ADULTO COM D.I. ....	p. 45
<b>4. O PROBLEMA</b> .....	p. 50
4.1. CAMINHOS DE PALHAÇO .....	p. 50
4.2. PRINCÍPIOS MOTIVADORES .....	p. 67
4.3. ALGUMAS ESCOLHAS .....	p. 73
<b>5. A SOLUÇÃO PASPALHA</b> .....	p. 80
5.1. MOMENTOS INICIAIS .....	p. 82
5.2. O SUBLIME NO RIDÍCULO .....	p. 92
5.3. O DIA DO BUFÃO .....	p. 98
5.4. A MÁSCARA DO PALHAÇO .....	p. 101
5.5. A SAÍDA .....	p. 114
<b>6. ASPECTOS (IN)CONCLUSIVOS</b> .....	p. 120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	p. 127
<b>APÊNDICES</b>	
MODELO DE PACTO DE PALHAÇO .....	p. 138
PLANOS DE AULA: 1 A 15 .....	p. 140
MODELOS DE CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO .....	p. 153

## 1. APRESENTAÇÃO

Eu cheguei até aqui por uma série de acasos, encontros às escuras que a vida tem conosco. Lá nos meus oito anos de idade (ou algo em torno disto), quando assisti “Patch Adams – O amor é contagioso” (1998) e sonhava em ser cardiologista para contribuir com a humanidade da mesma forma que ele, não esperava que, após tantas reviravoltas na questão “o que vou ser quando crescer”, eu fosse voltar aonde comecei: longe de médica, mas perto de Patch Adams, eu tornei-me palhaça – e professora.

Acredito que toda escolha que fazemos muda nossa vida de alguma forma. Algumas, contudo, trazem consequências mais radicais, mais fortes. Dos mestres palhaços com os quais aprendi, três tiveram essa força: Diego Outon (o primeiro, em 2004), Alexandre Luis Casali (em 2007, que considero o grande pai da minha palhaça e me acompanhou por mais dois anos) e Angela de Castro (2010, a grande fonte da qual bebi para esta pedagogia da bobagem). Sobre eles, falo mais adiante nesta dissertação.

A trajetória de palhaça, portanto, começou em 2004 e não parou mais. Passei por muitos mestres, oficinas de iniciação e avançadas. Em 2006, fundei junto com irmãos-paspalhos o Nariz de Cogumelo, grupo que pesquisa o palhaço, em especial o palhaço de rua, e com o qual construí meu repertório.

No mesmo ano de 2006, alguns meses antes, logo quando meu filho completou um ano de vida, recebi um convite que levaria minha carreira de professora (e posteriormente pesquisadora) para outros rumos.

Enquanto cursava a Licenciatura em Teatro, a então professora Maria de Lourdes Costa Pinto, por generosa iniciativa própria, ofereceu a seus alunos algumas bolsas para lecionar em diferentes instituições. A escolha dos espaços foi feita pelos próprios alunos e alguns desses haviam sido visitados pela turma no semestre anterior, como o Instituto Pestalozzi da Bahia, que na época funcionava como escola especial.

Como era de se esperar, visto a nossa completa inexperiência na área de educação especial, ninguém optou pelo Instituto Pestalozzi. Ninguém menos... a palhaça cara-de-pau aqui. Se palhaço tem que ser cara-de-pau, esse foi o meu grande momento. Hoje olho para trás e

penso: que loucura! Eu tinha vinte anos e nunca havia pisado numa sala de aula no papel de professora. Fui pular de paraquedas para cair justamente numa escola especial, contexto do qual não sabia absolutamente nada. Mas eu gosto de desafios... E esta decisão apesar de insana foi tão certa que a compro e defendo até hoje. Virou carreira, bandeira e paixão.

Decisão tomada, entra a questão: o que fazer? Na falta de qualquer referência a respeito, arrisquei na minha então recente paixão, o palhaço. Como jovem do século XXI que sou, fiz uma rápida consulta no oráculo da contemporaneidade – o Google – onde coloquei algumas opções de busca: “palhaço deficiência mental”, “palhaço educação especial”, “*clown* síndrome de *down*”...

Bingo! Encontrei um texto de Fabricio Dornelles<sup>1</sup>, que narrava uma visita de palhaço com Marcio Libar à APAE de Francisco Beltrão, no Paraná. Em seu texto, Dornelles (2003) comentava a semelhança entre o ‘estado do palhaço’<sup>2</sup> e os indivíduos com síndrome de *down*: “Chegando lá, éramos apenas mais uns entre tantos paspalhos de verdade [...] Para um observador menos atento, não daria pra distinguir quem era o *clown* e quem era o *down*” (s/p).

Deparei-me, contudo, com a carência de um referencial teórico mais específico para orientação da proposta pedagógica. A partir daí, investigar a utilização da linguagem do palhaço em um processo de teatro-educação com alunos com deficiência intelectual e as possibilidades de adaptação que esse processo singular implicaria tornou-se, então, o objetivo do meu Trabalho de Conclusão de Curso (orientado pelo Prof. Dr. Roberto Rabello, cedido pela Faculdade de Educação), que foi apresentado em 2008. Este trabalho foi norteado pelo estágio do sexto semestre do curso de Licenciatura, realizado em 2007 novamente no Instituto Pestalozzi.

As respostas encontradas e as perguntas lançadas provocaram um desejo de continuação com a pesquisa, desta vez dentro de um programa de pós-graduação.

A pesquisa na arte paspalha encontrou novos aprendizados entre 2007 e 2009, quando eu participei de cursos com mestres como: Alexandre Luís Casali (Salvador), João Lima

---

<sup>1</sup> Dornelles me concedeu uma entrevista em Dezembro de 2011, no Rio de Janeiro, quando compartilhou um pouco mais sobre esta experiência. Os relatos desta entrevista estão no final da primeira seção deste trabalho.

<sup>2</sup> Sobre o ‘estado do palhaço’ falarei ainda na primeira seção.

(Salvador), Joel de Oliveira (Campinas), grupo La Mínima (São Paulo), Nanni Cogorno (Argentina/Espanha), Fogonazo (Argentina), Pepe Nuñez (Espanha/Brasil) e Gardi Hutter (Suíça). A participação no II Congresso Baiano de Educação Inclusiva e a ampliação do referencial teórico despertou novos questionamentos, à medida que a grande procura de estudantes de artes cênicas ou pedagogia por todo o país pelo meu TCC (que foi disponibilizado na internet, em uma rede social) clarificou a peculiaridade desta proposta temática e a necessidade de maior estudo sobre a mesma.

Ingressei então, em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia como mestranda na linha Processos Educacionais em Artes Cênicas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares (atual coordenador do Programa). O projeto inicial foi sistematizar a minha metodologia de trabalho para a área da educação especial, em um contexto de Centro de Atendimento Educacional Especializado (como define-se hoje o Pestalozzi) a partir da experiência realizada nos dois semestres de 2010, também no Instituto.

Contudo, após alguns conflitos durante essa vivência pedagógica e muitos conselhos de professores e colegas, eu girei o volante e tomei uma direção um pouco diferente: decidi sair de um espaço convencional de educação especial e propor minha prática em outro lugar. Inscrevi uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual com a carga horária de 26 horas, no Edital de Cessão de Pautas das Oficinas de Verão 2011 do Espaço Xisto Bahia, em Salvador. Para tal, convidei a amiga Renata Berenstein, psicóloga, palhaça, atriz e diretora do grupo de teatro Insênicos, composto por usuários do serviço de saúde mental.

A presença de Renata vinha ao encontro de uma necessidade já notada por mim e por colegas, que era a de mais uma pessoa em sala de aula, especialmente da área de psicologia, para me apoiar didaticamente como mediadora de grupo. Ademais, sua experiência como palhaça e diretora dos Insênicos (grupo do qual eu assumi a assistência de direção em 2011) possibilitou a formação de uma parceria sólida não somente na facilitação da oficina, mas também no planejamento e avaliação da mesma.

A minha participação na oficina de Angela de Castro (Inglaterra/Brasil) e a entrevista realizada com a mesma, durante o Anjos do Picadeiro 9 – Encontro Internacional de Palhaços<sup>1</sup> (dezembro de 2010), também provocaram sensíveis mudanças na metodologia, que passou a ser fortemente inspirada pela “Arte da Bobagem”, nome que de Castro dá ao seu *workshop*.

A oficina “Muito prazer, eu sou palhaço!” foi realizada em treze dias de aula, entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2012, com a participação de oito<sup>2</sup> adultos com deficiência intelectual, entre 17 e 47 anos.

A minha pesquisa prática, portanto, foi direcionada para esta experiência. Sem esquecer as contribuições que as aulas no Instituto Pestalozzi (2006.2, 2007.2 e 2010) ofereceram ao meu amadurecimento enquanto professora e pesquisadora, a oficina realizada no Xisto possibilitou a coleta de registros visuais (o que não era permitido na outra instituição) e a parceria com Renata produziu novos olhares para a avaliação dos encontros e, principalmente, um maior amadurecimento na metodologia proposta.

Desta forma, a dissertação que aqui apresento é um estudo dos caminhos feitos para sistematizar esse fazer artístico-pedagógico que chamo de ‘pedagogia da bobagem’.

O trabalho foi contemplado em 2011 com dois editais de cultura (Demanda Espontânea do Fundo de Cultura do Estado da Bahia e Prêmio FUNARTE/Petrobrás Carequinha de Estímulo ao Circo), o que possibilita em 2012 a ampliação do projeto. Está programado para este ano um total de seis oficinas de palhaço, duas para adultos com deficiência intelectual. Dessa vez, a proposta é atingir mais dois públicos – portadores de transtornos mentais e os familiares, com duas oficinas cada.

---

<sup>1</sup> O *Anjos do Picadeiro – Encontro Internacional de Palhaços* é um evento realizado desde 1997 pelo Teatro de Anônimo e promove a reunião da classe de palhaços em uma programação internacional que compreende espetáculos de sala e rua, oficinas, mesas-redondas e uma ‘palhaceata’.

<sup>2</sup> Não houve desistência de aluno durante a oficina.

## 2. INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda a sistematização de uma proposta pedagógica de palhaço para adultos com deficiência intelectual, em um contexto fora de uma instituição de educação especial. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, baseando-se na oficina realizada entre janeiro e fevereiro de 2011, no Espaço Xisto Bahia, pela programação das Oficinas de Verão do referido ano.

A fundamentação teórica da investigação procurou costurar os seguintes temas centrais: palhaço/*clown*, deficiência intelectual/mental e educação especial. Ademais, foram estudadas temáticas correlacionadas como: educação, educação especial/inclusiva, inclusão social, doença mental, circo, riso, bufão e teatro-educação.

Foram realizadas quatro entrevistas: com Angela de Castro (palhaça e professora de oficinas de palhaço), Fabricio Dorneles (palhaço) e duas com André Guimarães (o palhaço Paçoca, deficiente intelectual), todas na cidade do Rio de Janeiro, entre 2010 e 2011. Foram coletados ainda depoimentos dos participantes da oficina no Espaço Xisto, além de ter sido revisitada a entrevista de 2008 com Sidenise Estrelado, atual vice-coordenadora do Instituto Pestalozzi da Bahia.

A metodologia de ensino aplicada na oficina procurou dialogar os estudos em deficiência intelectual e educação especial com as minhas experiências com o palhaço e o ensino de teatro. Renata Berenstein, co-facilitadora e mediadora de grupo, contribuiu ativamente na avaliação das aulas e planejamento do curso, bem como na escolha, adaptação e criação dos exercícios.

A análise da pesquisa foi norteada pelos teóricos estudados, a experiência pedagógica e a questão problematizadora deste percurso: como sistematizar uma proposta pedagógica de palhaço para adultos com deficiência intelectual? Para tanto, analiso a utilização da pedagogia do palhaço no referido campo, verificando as possibilidades de atuação da técnica e as necessidades de adaptação para este público específico.

O processo pedagógico desenvolvido objetivou introduzir a arte do palhaço para os alunos, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades de expressão, criatividade, concentração



e integração, considerando suas dificuldades especiais. A oficina aqui proposta visa trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dos participantes, a partir do olhar acolhedor e bem-humorado do palhaço.

Conforme relatado na Apresentação, este trabalho é uma continuação de uma pesquisa iniciada em 2006, desde a minha graduação. O que distingue sua abordagem da realizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso é tanto a ampliação do referencial teórico como a prática pedagógica apresentada.

Busquei aqui investigar e aprofundar outros aspectos da deficiência, como a maturidade, a família e a compensação. O grotesco e os Comandamentos de Palhaço (que introduzo mais adiante) ganharam um espaço diferenciado para estudo.

A opção feita para responder ao problema anteriormente apresentado também foi diferente. Eu saí de uma instituição formal de ensino e parti para um planejamento pedagógico de uma oficina com a carga horária de 30 horas/aula (quatro horas a mais que a oficina do Xisto), divididas em 15 encontros com duas horas/aula cada.

Apesar de intitular esta dissertação como “pedagogia da bobagem”, sinalizo que o trabalho aqui apresentado não almeja a criação de uma pedagogia, mas sim a estruturação de uma proposta pedagógica.

A escolha pelo termo ‘bobagem’ é uma homenagem e consiste em uma tomada de partido. A homenageada é a palhaça brasileira Angela de Castro (reside em Londres há 20 anos), internacionalmente reconhecida pelo seu trabalho cênico e pedagógico com o palhaço. Ouvi muito falar dela por Alexandre Luis Casali, quando fui sua aluna, e tive o prazer de tê-la como minha *monsuer*<sup>1</sup> no final de 2010, quando participei de sua oficina de iniciação ao palhaço denominada ‘A Arte da Bobagem’.

O partido está no uso das palavras ‘bobo’ ou ‘bobagem’ como uma ponte de afinidades entre o palhaço e a pessoa deficiente intelectual. Não para carregar em suas nomenclaturas estereótipos pejorativos, que no passado já lhes categorizou como ‘retardados’, ‘mongolóides’

---

<sup>1</sup> ‘*Monsuer*’ é o termo usado também no Brasil para a pessoa ministrante do curso de iniciação ao *clown*.

ou ‘incapazes’. Mas para reconhecer dignidade nas especificidades, beleza nas ridicularidades e sabedoria em suas bobagens.

Opto por efetuar esta escrita na primeira pessoa. Acredito que, em um trabalho que relaciona artes e humanidades e que é diretamente ligado à minha visão e experiência enquanto educadora, artista e pesquisadora, assumir literalmente a minha voz neste estudo é não só compreensível, como inevitável. Compartilho, portanto, das palavras de Freire (2003): “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p. 77).

Esta posição pode ser definida já a partir das escolhas feitas na utilização de alguns termos, o que descrevo já na Introdução. Vale destacar, contudo, que essas opções não impedem que o trabalho apresente outras nomenclaturas, na ocasião de citar outros autores.

Opto por alunos ou pessoas ‘com deficiência intelectual’ ou ‘deficientes intelectuais’, e não ‘portadores de deficiência’, considerando que os alunos em questão já nasceram com a deficiência, e não a adquiriram posteriormente, como é indicado com o uso de ‘portador’.

A decisão em usar ‘deficiente intelectual’, foi definida a partir de estudos sobre a deficiência e as considerações de estudiosos sobre os termos.

Utilizo também os termos ‘deficiente’ ou ‘pessoa deficiente’, não para reduzir as suas individualidades à deficiência, mas para reconhecer esta como uma parte importante de suas identidades. Concordo com as palavras de Diniz (2007), que defende o uso de ‘deficiente’ como uma posição política: entende-se a deficiência não como uma ‘tragédia pessoal’ que impõe restrições à interação social da pessoa, mas como um conceito complexo que reconhece no deficiente uma identidade sociocultural contrastiva e construtiva, oprimida por uma sociedade que deliberadamente exclui o diferente.

A escolha pelo uso de ‘deficiência intelectual’ e não ‘deficiência mental’ é uma tendência dos órgãos oficiais internacionais, já adotada no Brasil pelos Ministérios da Saúde e da Educação. Um marco desta mudança de nomenclatura foi a renomeação da American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAID, 2007), que poderia ser traduzida para o português como Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento.

Segundo a Associação, que anteriormente chamava-se American Association on Mental Retardation (AAMR), a mudança de nome defende também a mudança da nomenclatura da deficiência, alegando que ‘deficiência intelectual’ é menos estigmatizante que ‘deficiência mental’ e que a troca diminui as chances de confundir ‘deficiência’ com ‘doença mental’, que corresponde a uma condição totalmente distinta da mente humana.

Sasaki (s/i) dá ainda outros motivos para a mudança da nomenclatura. A primeira é de que o fenômeno da deficiência atinge o intelecto, e não a mente como um todo. A segunda segue esta lógica e corresponde a uma tendência da psicologia em modificar outras denominações, como a de dividir a denominação ‘deficiência múltipla’ em ‘deficiência múltiplo-sensorial’ e ‘surdo-cegueira’.

Segundo Castro (2005), uma das grandes dificuldades que os estudiosos encontram ao pesquisar o palhaço é a escolha de uma denominação entre as múltiplas terminologias com que esse arquétipo do cômico se apresenta. Palhaço, *clown*, bobo, bufão, augusto são alguns nomes para defini-lo.

Compartilho da opinião de Thebas (2005), de que “palhaço, *clown*, tudo tonto igual” (p. 72). Burnier (2001), apesar de reconhecer as origens distintas para as duas denominações, afirma que ambos “possuem uma mesma essência: colocar em exposição a estupidez do ser humano, relativizando normas e verdades sociais” (p. 206). Portanto, opto por integrar os termos em uma só expressão: palhaço.

O palhaço é o ser cômico que celebra o ridículo, brinca com o erro e festeja o fracasso. Através de sua roupa, maquiagem e jeito de andar, o palhaço de cada um é a dilatação de suas características físicas mais pessoais. Ele “materializa no corpo, na vestimenta, nos gestos, na voz e na maquiagem perfis subjetivos que fundamentam sua personagem” (BOLOGNESI, 2003, p. 176).

Deste modo, concordo com Eisenberg (2009), o célebre *Avner The Eccentric*, que define o palhaço como um personagem sim, mas “uma destilação e ampliação do seu próprio personagem, especialmente dos seus problemas” (p. 89).

Estruturo esta dissertação em três seções, cujos títulos fazem referência à estrutura de uma rotina clássica de palhaços: A Entrada, O Problema e A Solução Paspalha. A primeira seção, como o título já denuncia, é a entrada dos dois protagonistas desta pesquisa: o adulto com deficiência intelectual e o palhaço. Este capítulo é dividido em três momentos: o primeiro destina-se a estudar o adulto com deficiência intelectual (D.I.), o segundo é voltado para o palhaço e o terceiro é o diálogo entre ambos.

A segunda seção discute a questão central deste trabalho: a busca por uma proposta pedagógica de palhaço para adultos com D.I.. Para tanto, eu passo por duas etapas: o estudo de algumas metodologias de palhaço inspiradoras e meus aprendizados pessoais enquanto licenciada e palhaça; princípios motivadores para esta jornada e escolhas realizadas.

A terceira seção apresenta a solução... paspalha! Sim, porque não quero cair na audácia (ou arrogância) de acreditar que estaria solucionando verdadeiramente algum problema, ou propondo a opção ideal de trabalho com deficientes intelectuais. Não. É uma solução paspalha.

Nas rotinas clássicas de palhaço, o número é encerrado com uma solução que o palhaço (ou a dupla) dá e que geralmente oscila entre estas três alternativas: ou acaba tudo em correria, ou acaba com um desfecho ridículo e inacreditável, ou o palhaço convida a plateia (sua parceira, pois o palhaço tem no público um companheiro de cena) para encerrar com ele a apresentação (e, apesar de saber como conduzir esse desfecho, o palhaço nunca sabe exatamente o que esperar).

Este aqui é o terceiro caso. Vejo o aluno como parceiro do professor e esta proposta foi construída com a colaboração de cada turma que me auxiliou nesse difícil e prazeroso caminho. Sobretudo, foram as respostas dos alunos, as dificuldades, as surpresas e os presentes que levaram a esta pedagogia da bobagem.

Mas, como no número de palhaço, quando lidamos com o humano não podemos saber exatamente o que esperar. Portanto, esta é uma proposta, uma alternativa, que aqui compartilho por acreditar e defender que pode, sim, ser uma boa escolha. Cada professor, em parceria com sua turma, deve avaliar de que forma este trabalho pode ajudar em seu planejamento ou não.

Dito isto, a terceira sessão apresenta e descreve todas as fases dessa metodologia, relatando as reações encontradas e as reflexões realizadas.

A escrita desta dissertação finaliza-se com Aspectos (In)Conclusivos que, como a expressão já diz, estão sempre em andamento, por concluir. O inacabamento de todo ser humano, defendido por Paulo Freire (2003), é um dos princípios motivadores desta pesquisa por representar um dos possíveis encontros do palhaço com o deficiente intelectual: ambos denunciam à sociedade as imperfeições do ser humano, a sua incompletude. Portanto, não poderia encerrar este trabalho de outra forma que não fosse ‘inconcluindo’ o estudo.

Por fim, acrescento alguns materiais relativos à metodologia, como os planos de aula.

Como afirmei anteriormente, não trago respostas definitivas, peremptórias. Procuo abrir portas. O objetivo deste trabalho é compartilhar alguns pensamentos, algumas experiências, algumas construções. Jogar tudo isso ao universo para, quem sabe, ser de uso para algum professor que queira jogar com seus alunos à maneira livre, pura, divertida e corajosa do palhaço.

### 3. A ENTRADA

Lona Crescer e Viver, Centro, Rio de Janeiro. Domingo, 05 de Dezembro de 2010. Segundo dia da programação do Anjos do Picadeiro 9. O segundo semestre de aulas do meu curso de Mestrado chegou ao fim e, como haveria de ser, estou a nadar nas minhas crises. Pela primeira vez desde 2006, a escolha do objeto e a relevância do tema pontuam como interrogações em vez de certezas em um texto que ainda iria demorar a se concretizar.

As passagens estavam compradas desde Maio, mas o Anjos veio a calhar naquele momento como a promessa de que a confusão de tanto palhaço reunido iria ‘desconfundir’ a palhaça aqui – além da especial expectativa para a oficina com Angela de Castro, a quem farei menção durante todo este trabalho.

Voltemos à Lona Crescer e Viver...

Estávamos Gabriel (meu marido – palhaço também) e eu sentados no meio da plateia que se formava no Circo à espera do espetáculo. Era a nossa primeira programação dentro do evento e eu já sorria os olhos com a quantidade de palhaços (a caráter ou à paisana) ao nosso redor. De repente, uma voz se aproximava do fundo em direção a Gabriel: “Baêa! Baêa!” (Gabriel usava uma camisa do Esporte Clube Bahia). Ele riu e correspondeu. Aquele falar e olhar bobos e desengonçados logo me saltaram aos olhos. Eu congelei em um sorriso de “será possível?”. Fiquei quieta e deixei a conversa fluir. O homem então se apresentou com toda pompa que somente depois eu saberia que ele merece: “Meu nome é André, eu sou palhaço, também sou ator e sou portador de deficiência”.

É fácil concluir que aquele encontro inesperado produziu em mim uma grande e emocionada surpresa e uma série de inquietações. Portanto, não poderia encontrar outro jeito de começar o tronco do corpo da minha dissertação. Isto, porque André me trouxe um novo frescor ao recomeço da minha empreitada e foi em ocasião do mesmo Anjos do Picadeiro 9 que eu conheci – enquanto aluna – o método de Angela de Castro, que muito inspirou a proposta pedagógica que eu apresento neste trabalho.

Após este dia, eu realizei duas entrevistas com André, que discuto no final desta seção, quando então me dedico a aproximar a figura do palhaço com a deficiência intelectual. Antes

deste momento, reservo a atenção para apresentar os dois protagonistas desta pesquisa, conforme descrevi na Introdução: o palhaço e o adulto com deficiência intelectual.

### 3.1. UM ENTRA: O ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O que quer dizer normal? Como tem de ser, como deveria ser – isto é, na média, mediano. Não gosto muito do que está na média, prefiro os que não estão, os que estão acima e, por que não, os que estão abaixo – de todo modo, os que não são como todo mundo. Prefiro a expressão “Não como os outros”. Porque nem sempre gosto dos outros.

Jean Louis Fournier

Para introduzir nesta escrita o adulto deficiente intelectual, faz-se necessário partir das questões iniciais: O que é a deficiência intelectual? Como ela foi e é conceituada?

Nove em cada dez estudos sobre deficiência que tive acesso começam com variações da seguinte afirmativa: o homem é um ser social. Desta forma, tanto a história do conceito de deficiência como a imagem que o deficiente vê de si são implicadas diretamente pela atitude que as diferentes sociedades e culturas têm para com seus membros (GLAT, 2009; PAN, 2008). Assim sendo, a história da deficiência na cultura ocidental é a história de como o homem ocidental vê as diferenças.

Segundo Silva e Dessen (2001), a Antiguidade Clássica, época que supervalorizava o ideal de perfeição humana, condenava as crianças deficientes à completa exclusão e abandono. Séculos mais tarde, os tempos medievais foram marcados por uma atitude de caridade X castigo (PAN, Ibidem) que, fortemente influenciados pela Igreja católica, ‘protegiam’ o deficiente ora em asilos (o que não deixa de ser uma atitude segregadora) ora através de punições, como forma de ‘salvar sua alma’.

O cientificismo do Renascimento reconhece a deficiência como uma moléstia física e constrói-se um novo conceito de deficiência intelectual. O enfoque médico da época classificava as pessoas com deficiência “pelo grau de comprometimento de sua atividade mental, sendo consideradas irrecuperáveis e sua deficiência, irreversível” (Idem, p. 80).

Débora Diniz (2007) afirma que o estudo da deficiência como uma variação do normal da espécie humana iniciou-se no século XVIII e desde então ser deficiente é sinônimo de vivenciar um corpo anormal, ou o que Foucault (2010) chamaria de um corpo com “deslizes da natureza” (p. 62). Para a autora:

A anormalidade é um julgamento estético [...], um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre as várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, Ibidem, p. 8).

Diniz opõe-se ao caráter de anormalidade da deficiência e a assume como o resultado da interação de um corpo com lesão com uma sociedade segregadora e discriminatória, que não reconhece o corpo diferente. Os limites na participação social do deficiente e a experiência da desigualdade, portanto, estão não nas características biomédicas de seu corpo, mas nos contextos “pouco sensíveis à diversidade” (Idem, p. 17) em que a pessoa está inserida.

Na primeira metade do século XX, a psicologia ganha destaque e as pesquisas de Alfred Binet revolucionam a prática da educação especial. Seu pressuposto reconhecia a inteligência humana como algo mensurável, através de um quociente de inteligência – o Q.I. (PAN, 2008).

Aliados aos conceitos de evolução, comportamento e cognição, a proposta de quantificação da inteligência avança na segunda metade do século. A definição adotada no Brasil no final do século XX reflete esta tendência e classifica a deficiência intelectual conforme a resolução da Associação Americana de Retardo Mental (atual Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento - AAIDD).

A então AAMR (2006) caracteriza a deficiência mental (ou retardo mental, ainda na antiga nomenclatura) como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso [sic] nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas” (p. 20).

As habilidades adaptativas e práticas correspondem às capacidades relacionadas à comunicação, cuidados pessoais, atividades do lar, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, independência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.



Exemplos de habilidades de comunicação são: capacidade de compreender e de se expressar através da fala, da escrita, da expressão facial e corporal e a capacidade de entender e responder a uma solicitação, um cumprimento, uma negativa. Os cuidados pessoais estão relacionados ao asseio, higiene, vestuário, alimentação e aparência visual. Algumas atividades de vida do lar são o cuidado com a roupa, tarefas domésticas do dia-a-dia, preparo e cozimento dos alimentos, planejamento e previsão de compras, segurança cotidiana.

As habilidades sociais são caracterizadas pelas capacidades de iniciar, manter e finalizar uma interação com os outros, dosar a quantidade e o tipo desta interação, ter controle sobre sua conduta, estabelecer e cultivar relações de amizade e de amor, eleger, compartilhar, adequar-se às condutas e leis de um comportamento sócio-sexual adequado. Está ligada ao uso adequado de recursos da comunidade, como transportes, escolas, supermercados, livrarias, parques etc.

Capacidades de autodefesa, busca de ajuda quando necessário, resolução de problemas, seguimento de horários, dentre outras, descrevem as habilidades adaptativas de independência. Saúde e segurança são avaliadas através da capacidade para exercer uma alimentação adequada, reconhecer seu estado físico e seus sintomas, realizar tratamento e prevenção, primeiros socorros, saber lidar com a sexualidade, seguir regras e leis, usar o cinto de segurança, ter cuidado ao atravessar a rua etc.

Por fim, as habilidades acadêmicas, que correspondem à escrita, leitura, noções de matemática, geografia, estudos sociais, ciências; de lazer, descritas como a capacidade de participar de atividades recreativas sociais e fazer escolhas de lazer de acordo com suas preferências; e as habilidades de trabalho, entendidas como uma conduta social adequada, execução e finalização de tarefas, buscar auxílio quando necessário, cumprir horários, aceitar críticas.

A AAMR ainda define que a deficiência intelectual origina-se no período de desenvolvimento e pode ser causada tanto por fatores biológicos, como por fatores ambientais, como a pouca estimulação da criança e marginalização da sociedade (PAN, 2008).

Segundo Evangelista (2002), a maioria das pessoas desde muito cedo apresenta um atraso generalizado no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM). Outras vêm a apresentar

dificuldades na segunda infância (2 a 10 anos), época em que as necessidades especiais para as habilidades adaptativas se tornam mais receptíveis.

A AAMR (2006) define cinco hipóteses para serem aplicadas na definição da D.I.: as limitações devem ser consideradas dentro do contexto do indivíduo e do ambiente cultural e característico de sua faixa etária; deve ser considerada a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças na comunicação e nos fatores sensoriais e comportamentais; as limitações frequentemente coexistem com as possibilidades; deve-se descrever, junto com as limitações, um perfil dos apoios necessários ao indivíduo; a oferta de apoio apropriado por determinado tempo em geral produz uma melhora na pessoa com deficiência intelectual.

Em 1992, a Associação classificou a deficiência intelectual em cinco níveis de gravidade, que se estendem desde as pessoas cujo comprometimento é pouco significativo em sua vida diária àquelas que precisam de apoio permanente (EVANGELISTA, 2002). Os níveis de gravidade são: deficiência leve, moderada, severa, profunda e de gravidade inespecificada.

A deficiência intelectual leve é definida pelo diagnóstico de um QI de 50-55 a 70. Essas pessoas correspondem à grande maioria da população com deficiência intelectual e apresentam atraso discreto no desenvolvimento neuropsicomotor. Necessitam de poucos apoios e podem vir a ocupar atividades profissionalizantes de seu interesse.

A alfabetização do/a deficiente intelectual com nível de gravidade moderada (QI de 35-40 a 50-55) é bastante restrita, “exceto pela chamada leitura incidental (reconhecimento de siglas e palavras úteis ao cotidiano do indivíduo)” (EVANGELISTA, 2002, p. 29) e por alguns casos de pessoas que conseguem alfabetizar-se. Ele ou ela pode vir a desenvolver profissões que necessitem de pouca ou nenhuma especialização, desde que sob assistência.

As pessoas com deficiência intelectual de comprometimento severo (QI de 20-25 a 35-40) apresentam significativo atraso nas habilidades globais e são consideradas semidependentes. Possuem potencial cognitivo para o aprendizado da leitura incidental e dos cuidados pessoais, mas necessitam de supervisão e auxílio constantes. A adaptação social já é bastante restringida, especialmente no acompanhamento do grupo com a mesma faixa etária.

A deficiência intelectual profunda (QI abaixo de 20-25) é caracterizada, dentre outros fatores, pela falta de potencial cognitivo para um aprendizado de leitura e escrita. Essas pessoas podem desenvolver atividades bem simples, mas sob constante supervisão e apoio ininterrupto.

O diagnóstico da deficiência intelectual de gravidade inespecificada é dado quando a pessoa não possibilita uma avaliação quantitativa do grau de sua deficiência, ou por apresentar resultados desarmônicos ou por dificultar um processo de avaliação (por motivos como dispersão, agressividade, agitação).

Esta classificação, que mantém o Q.I. no centro da definição de deficiência intelectual, é considerada hoje ultrapassada. O denominado ‘Sistema 2002’, também da AAMR/AAID, amplia o conceito da deficiência intelectual e enfatiza uma perspectiva funcional a partir de cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interações e papéis sociais, saúde e contexto (PAN, 2008).

Contudo, devido ao oceano de interrogações em que nada as pesquisas e práticas sobre a deficiência intelectual, é comum a menção a estas classificações da pessoa deficiente como forma de facilitar sua descrição e, supostamente, seu trabalho.

Muitos podem apresentar pontos em comum, como “dificuldade na comunicação verbal, concentração oscilante e baixa resistência a atividades mais prolongadas” (EVANGELISTA, 2002, p. 37). Contudo, há na deficiência intelectual uma variação de níveis de comprometimento, de dificuldades nas habilidades adaptativas, que caracteriza as relações sociais pela pluralidade nas possibilidades de comunicação e de processos de ensino-aprendizagem.

Pacheco e Valencia (1997) afirmam que, apesar das diversidades existentes, é possível traçar algumas características gerais que diferem o deficiente intelectual de uma pessoa ‘não deficiente’. São elas: características *físicas* – falta de equilíbrio e dificuldades de locomoção, coordenação e manipulação; *pessoais* – ansiedade, falta de autocontrole, tendência maior para evitar situações de fracasso do que para procurar o êxito, possibilidade de perturbações de personalidade; e *sociais* – dificuldades em situações de jogo, lazer e atividade sexual,

problemas de memória e nas relações sociais, dificuldade na resolução de problemas e na comunicação.

Vygotski (1997) também descreve algumas características da pessoa deficiente, como “inteligência motriz diminuída, reduzida capacidade de resistir às influências, elevada fadigabilidade y tendência al agotamiento, asociaciones más lentas, atención y memorias disminuidas, menor capacidad para el esfuerzo volitivo, etc<sup>1</sup>” (p.34).

Entre tantas questões em aberto no ambiente diverso e pouco conhecido que é a deficiência, o contexto do adulto ainda é pouco estudado. Ao realizar o levantamento do referencial teórico para esta pesquisa, pude notar a evidente disparidade entre o número de estudos sobre a criança deficiente intelectual e o número de estudos sobre o adulto deficiente. Surgiu a pergunta: por quê?

A questão do adulto DI é delicadamente controversa, pois facilmente encontra-se uma congruência de discursos contraditórios entre si, a partir de conceitos de idade mental, trabalho e sexualidade da pessoa deficiente. Maffezol e Góes (2009) defendem que:

Um dos aspectos que chama atenção nessa realidade é a estreita vinculação existente entre a subestimação dos deficientes mentais e o caráter eternamente infantil que lhes é atribuído. Sabemos que essa não é uma questão de emergência recente. No desdobrar da história sobre a visão que a sociedade tem dos deficientes mentais, nem quando foram distinguidos dos marginais de todo tipo, pela atuação da medicina, eles conseguiram ser vistos em sua possibilidade de maioridade (p. 141-142).

De fato, não é simples enxergar o adulto deficiente como adulto. Caímos frequentemente na tentação de tratá-los como crianças, compreendida pelo ato de que em alguns aspectos se aproximam das crianças que nós todos já fomos e desaprendemos a ser. Eu mesma admito que já me flagrei chamando meus alunos de ‘meninos’, por exemplo.

Vygotski (1997) fala um pouco sobre esse descompasso de maturidade, mas em um deficiente intelectual ainda criança:

“en comparación con un niño normal, el retrasado parece ser más maduro em el sentido de su menor dinamismo y menor movilidad de sus sistemas psíquicos y de

---

<sup>1</sup> “inteligência motriz diminuída, reduzida capacidade de resistir às influências, elevada fadigabilidade e tendência ao esgotamento, associações mais lentas, atenção e memórias diminuídas, menor capacidade para o esforço volitivo, etc<sup>1</sup>” – tradução livre.

una mayor rigidez y fragilidad de los mismos. Em tanto que, por el grado de diferenciación se parece a um niño menor, por las propiedades del material psíquico se asemeja más bien a um niño mayor”<sup>1</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 256).

Com o adulto, nesse sentido, não é muito diferente. Fournier (2009) compartilha um pouco desse sentimento em seu diário/livro<sup>2</sup> e descreve seus filhos como: “Adultos que parecem crianças velhas. Eles não têm idade, é impossível datá-los. Devem ter nascido num dia 30 de fevereiro...” (p.150).

Não há como não procurar entender Fournier, quando diz que é impossível datá-los. Contudo, torna-se importante dar atenção à maturidade no adulto com deficiência intelectual, porque não se pode cair na ultrapassada armadilha de atribuir-lhes uma ‘idade mental’ décadas abaixo de sua idade cronológica.

Na vida da pessoa não deficiente, seja ela criança, jovem, adulto ou idoso, há práticas sociais que delimitam as diversas etapas da vida, seus direitos e suas obrigações. Dessa forma, conforme cresce e passa por estes rituais sociais, o indivíduo muda o seu modo de se comunicar, de se vestir, o seu jeito de estar no mundo. De forma dialética, a sociedade cria condições para a passagem dessas etapas e, ao mesmo tempo, espera que o indivíduo as supere conforme os padrões vigentes da época (MAFFEZOL; GÓES, 2009).

No entanto, no caso da deficiência intelectual, fazer aniversário e crescer biologicamente não implicam necessariamente no amadurecimento da posição social da pessoa deficiente. A infantilização das relações sociais adotadas com o adulto deficiente, bem como a baixa expectativa de amadurecimento nas suas obrigações e habilidades, coloca-o à margem dessa espécie de “agenda cultural, [...] sem anunciar possibilidades de um futuro, de um processo de vida com perspectivas de realização pessoal” (Ibidem, p.142).

---

<sup>1</sup> “em comparação a uma criança normal, o deficiente parece ser mais maduro no sentido de seu menor dinamismo e menor mobilidade de seus sistemas psíquicos e de uma maior rigidez y fragilidade dos mesmos. Enquanto que, pelo grau de diferenciação se parece com uma criança menor, pelas propriedades do material psíquico se assemelha melhor a uma criança maior” – tradução livre.

<sup>2</sup> Jean-Louis Fournier (que também assina a epígrafe do intertítulo anterior) é um escritor e humorista francês que criou dois filhos com deficiência múltiplo-sensorial – um deles já faleceu. Em 2009, ele lançou o livro “Aonde a gente vai, papai?” que coletava passagens de seus diários, onde narra com uma mistura irreverente e encantadora de amor e humor o dia-a-dia com seus dois filhos. Fiz questão de inserir essa nota explicativa para que aquele que leia aquela e outras citações de Fournier entenda o lugar peculiar que ele ocupa e lembre-se da postura sorridente que ele escolhe assumir.

Outro perigo de reforçar o mito de que o deficiente intelectual é uma ‘eterna criança’ é a frequente negação de sua sexualidade. Os estereótipos criados em torno da D.I. defendem a ideia de que a sexualidade do deficiente é completamente anormal ao que se espera de um adulto da sua idade: ou ela é negada, considerando-o como um ser assexuado, ou ela é temida, avaliando o adulto como sexualmente não-educável.

Sobre a segunda hipótese, Rojas (1996) e Evangelista (2002) negam a veracidade das crenças de que a pessoa com deficiência intelectual não possui controle sobre seus impulsos sexuais. A sexualidade, assim como os relacionamentos amorosos, existe como em qualquer outra pessoa: a sua manifestação é que pode apresentar-se em oposição aos padrões éticos e morais, assim como as suas demais condutas comportamentais. Isto porque “ela carece de abstração e elaboração do pensamento [...] que, associadas à frequente dificuldade de comunicação verbal, não lhe oferecem outra alternativa de manifestação” (EVANGELISTA, *Ibidem*, p. 245).

Glat (2009) concorda com essa análise e defende que, apesar da sexualidade do deficiente não se diferenciar qualitativamente dos demais, os adultos com DI tendem a demonstrar mais timidez e repressão nos seus encontros amorosos. Atitude esta que “pode ser vista como resultado da negação da sua sexualidade por aqueles que supostamente deviam orientá-la” (*Ibidem*, p. 123).

A partir dessas afirmações, pode-se concluir o poder que as relações estabelecidas pela sociedade e suas rotulações para/com a deficiência tem para construir os maiores obstáculos no caminho da pessoa deficiente rumo à sua efetiva inclusão social. Citando Rojas (1996):

é a infantilização e o isolamento social, e não apenas o quociente intelectual ou problemas neurológicos dessas pessoas que as condenam à marginalização, especialmente ao atingir a idade adulta, já que o rótulo de deficientes faz com que a pessoa se apresente mais dependente e incapacitada, aprendendo a desempenhar o papel de deficiente, alterando de fato sua identidade pessoal (p. 27).

A família, como primeira célula social e primeiros educadores de um indivíduo, ocupa uma função essencial nessa construção. No caso do deficiente intelectual, ele cresce com a prática da dependência de seus familiares para desde as atividades cotidianas às tomadas de posições. Se, para as outras deficiências motoras ou sensoriais os avanços tecnológicos têm contribuído para a crescente oferta de meios adaptativos que possibilitam seus processos de inclusão, para

a deficiência intelectual esses avanços pouco caminharam em prol desse movimento. Este processo, ou a falta dele, resulta na intensificação do significado que o núcleo familiar tem para a pessoa deficiente, tomando para si a responsabilidade não apenas de cuidar dele, como de responder pelos seus desejos.

Como vimos anteriormente, grande parte dos motivos que levam ao modo com o qual o deficiente intelectual se faz presente e atuante na sociedade não está nos seus fatores biológicos e neurológicos, mas sim em como a própria sociedade estabelece suas relações com ele. No caso da dependência para/com a família, não é diferente. Por outro lado, os pais também se tornam dependentes desses filhos, a ponto de suas vidas girarem em torno deles.

Forma-se aí um ciclo vicioso de interdependência provocado pelos pais, justificado por Glat (2009) como uma “reação compensatória aos seus sentimentos, frequentemente inconscientes, de raiva, rejeição e culpa, a esse filho não-saudável” (p. 85).

Este caráter superprotetor pode ser facilmente observado quando se tem algum contato com os pais de uma pessoa D.I.. Para citar um exemplo: No primeiro dia de aula da oficina que ministrei com Renata no Espaço Xisto, permitimos que as mães (‘mães’ porque não chegamos a conhecer nenhum pai) dos alunos assistissem ao encontro, com o pacto de não tecerem comentários durante a aula ou não intervirem na mesma.

Isso, como era de se esperar, não foi totalmente possível. A mãe de um dos alunos interrompia constantemente as atividades para mandar seu filho enxugar o rosto do suor, com a toalhinha que ele trouxe de casa. Foram necessárias muitas, muitas, orientações das facilitadoras para que a mãe deixasse o filho suar em paz. O acordo feito foi que não tiraríamos a toalha dele, contanto que a mãe ‘liberasse’ o filho para usá-la quando ele achasse ser necessário, conforme na figura 1.1:

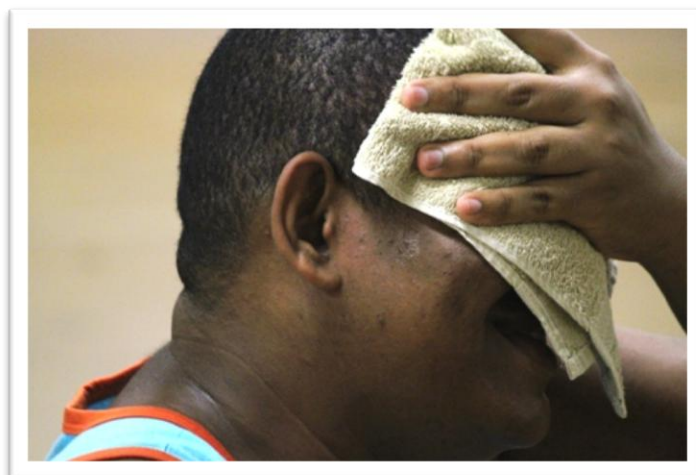


Figura 3.1: G. e a toalha (Por Luisa Saad)

Não ousa aqui tecer qualquer julgamento dessa mãe ou de outros pais de pessoas DI, pois quem não viveu essa história não pode imaginar o tamanho do choque que é para uma família receber a notícia de que tem um filho deficiente. Se os pais já têm que reestruturar suas vidas para receber um novo membro (e eu bem sei disso), quando esse membro apresenta alguma deficiência essas transformações são muito mais intensas.

Toda mãe, quando grávida, espera que o filho tenha saúde. Conta os dedinhos na ultrassonografia e fica imaginando as primeiras risadas, os primeiros passos, o primeiro dia na escola. São comuns os pesadelos durante a gestação em que o bebê nasce com alguma deformação física, ou qualquer característica que o diferencie totalmente da criança que se espera dar à luz. Eu mesma tive muitos: sonhava que meu filho não crescia nunca, que tinha duas cabeças etc. E quando algum desses pesadelos não se afasta da realidade tanto assim? E quando seu filho não nasce 'com saúde', não ri como os outros, não dá os primeiros passos como os outros, não passa pela escola da mesma forma que as outras crianças?

Silva e Dessen (2001) afirmam que há muitas fases para se superar, até que a família caminhe com suas próprias pernas para lidar de forma mais segura com esta nova realidade:

A família passa, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência mental: do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família (p. 136).



Segundo as mesmas, é mais seguro passar por estes momentos quando a família é bem estruturada internamente, emocional e financeiramente. Mas isso nem sempre é realidade e, quando o é, nada garante que essa estrutura seja suficientemente forte para não se deixar abalar pela notícia que vem a seguir. Afinal, lidar com a deficiência lembra que todos nós somos imperfeitos – e isso apavora o homem.

Dessa forma, considero imprescindível o acompanhamento profissional especializado não apenas do membro familiar com deficiência, mas também dos seus parentes mais próximos. É necessário um trabalho contínuo e sensivelmente árduo para que os familiares compreendam a deficiência não apenas pelas suas ausências, mas pelas possibilidades.

Quanto a isso, Vygotski traz um importante estudo sobre o desenvolvimento do deficiente intelectual, que vai de acordo com as palavras de Foucault (2008) a seguir: “De facto [sic], a doença apaga, mas sublinha; anula de um lado, mas para exaltar do outro; a essência da doença não está apenas no vazio que ela escava, mas também na plenitude positiva das atividades de substituição que vem colmatá-lo” (p. 24).

Parte do trabalho de Vygotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem foi dedicada à ‘defectologia’. A defectologia compreende a ciência que estuda as pessoas que apresentam algum tipo de ‘defeito’, seja ele físico ou psicológico e, assim como as pesquisas sobre a deficiência, passou por significativas mudanças de pensamento e correntes teóricas.

Entre os princípios defendidos por Vygotski (1997) nesse campo está o da compensação. O enunciado que resume essa ideia afirma que todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Ou seja, junto com o defeito orgânico o corpo cria as forças e condições necessárias para superar o próprio defeito ou nivelá-lo: “El defecto se convierte, por conseguinte, em punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad”<sup>1</sup> (p. 15).

Segundo o autor, se uma ação psíquica é interrompida ou inibida, ali onde surge essa interrupção ou inibição se produz um aumento de energia psíquica, que se concentra neste ponto onde aparece o obstáculo e é capaz de superá-lo ou encontrar caminhos para driblá-lo.

---

<sup>1</sup> “O defeito se converte, em seguida, em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade” – tradução livre.

Ele cita Albert Adler (1927 In: Vygotski, 1997) e concorda com o cientista, que afirma: “El deseo de volar estará expresado con máxima intensidad em aquellos niños que aun para saltar experimentan grandes dificultades”<sup>1</sup> (p. 16).

Contudo, o destino do caráter compensatório da deficiência não depende somente da gravidade do obstáculo psíquico que se instala, mas da realidade social desta e das dificuldades que representa do ponto de vista social do indivíduo.

São descritos alguns fundamentos para se compreender o desenvolvimento compensatório da pessoa deficiente intelectual. O primeiro deles é o princípio de substituição das funções psicológicas. Esse pressuposto defende que, qualquer seja a função psíquica (memória, atenção), ela pode ser realizada de diferentes modos e, ainda que seu resultado aparente semelhanças, suas estruturas e relações que levaram a esta operação são muito diversas entre si. Isto implica que, conseqüentemente:

allí donde tenemos una dificultad, una insuficiencia, una limitación o simplemente una tarea que supera las posibilidades naturales de una función, ésta no queda mecánicamente anulada; emerge, es puesta en acción, se realiza gracias al hecho de que no tiene [...] se convierte en un proceso de combinación, imaginación, pensamiento etc<sup>2</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 138).

Outro princípio é o da influência da coletividade no desenvolvimento da pessoa com D.I.. O autor afirma que o ambiente e os processos sociais surgidos no desenvolvimento da pessoa quando ainda criança com frequência conduzem este indivíduo a uma série de momentos negativos que, longe de ajudar a superar a deficiência, agrava e acentua suas dificuldades iniciais.

Isto não significa que o deficiente intelectual não pode se deparar com obstáculos do meio. Pelo contrário, Vygotski (Ibidem) defende que a superação destas barreiras tem um caráter criativo que interfere diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores o que, para o autor, é o mais essencial no crescimento da pessoa D.I..

---

<sup>1</sup> “O desejo de voar estará expresso com máxima intensidade naquelas crianças que ainda para saltar experimentam grandes dificuldades” – tradução livre.

<sup>2</sup> “ali onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação ou simplesmente uma tarefa que supera as possibilidades naturais de uma função, esta não fica mecanicamente anulada; emerge, é posta em ação, se realiza graças ao fato que não tem [...], se converte em um processo de combinação, imaginação, pensamento etc” – tradução livre.

Desta forma, é ingênuo acreditar que todo processo compensatório resulta com sucesso no desenvolvimento do deficiente intelectual. Como em qualquer processo de luta, há vitórias, derrotas e todas as nuances entre uma e outra. O que contribui para o sucesso ou não nesse processo é o conjunto de oportunidades de crescimento (o que inclui superação de obstáculos e enfrentamento de dificuldades) que é oferecido adequadamente à pessoa com deficiência.

O meu encontro com a teoria de compensação e desenvolvimento auxilia na fundamentação tanto da minha escrita como da minha prática pedagógica. Ao enfrentar o problema de como estruturar uma oficina de palhaço para deficientes intelectuais, a dinâmica entre ofertar obstáculos e adequar exercícios fez-se (e se faz) presente em todo o processo de elaboração, execução e avaliação das aulas.

É necessário manter em mente que a pessoa deficiente intelectual alcança seus objetivos por distintos modos, através de distintos caminhos. O professor deve conhecer as peculiaridades pelas quais deve auxiliar seu aluno e focar sua atenção não nas suas deficiências, mas nas suas capacidades de desenvolvimento. Para ilustrar com humor essa questão, segue charge do personagem Bruninho, de Luis Augusto Gouveia (2000), que tem Síndrome de Down “e sabe disso porque se entende por gente” (s/p):

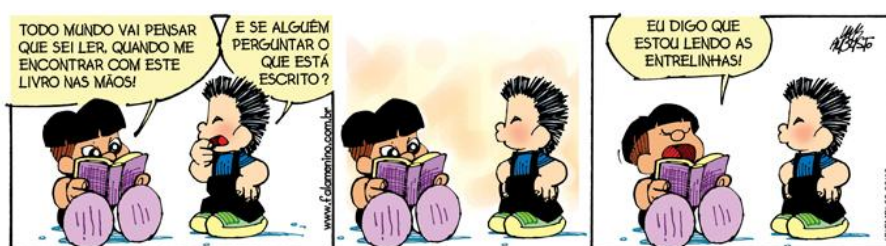


Figura 3.2: Personagem Bruninho, de Luis Augusto Gouveia

Contudo, ao considerarmos a rede formal de ensino, não podemos negar que a área da educação especial apresenta dificuldades específicas, que muitas vezes não são supridas pelas instituições voltadas para esses alunos e alunas. Esta realidade dá-se de forma ainda mais preocupante na inclusão em escolas regulares de ensino, cujas estruturas física e pedagógica são despreparadas para acolher o indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Convivemos com um sistema de ensino arcaico, discriminador e elitista que, ou segrega a pessoa considerada fora do ‘normal’, ou adere a uma inclusão maquiada e hipócrita do aluno

com deficiência, por motivos políticos demagógicos e não por acreditar em uma pedagogia de diálogo das diferenças, no “respeito constituindo-se no direito de ser diferente” (FREIRE, 2009, p. 199).

Segundo Mantoan (In: GAIO; MENEGHETTI, 2004), nessas condições de trabalho pedagógico, não é possível criar estratégias para que cada aluno possa aprender a exercer seu papel de sujeito ativo na conquista do conhecimento: “Ninguém faz milagres e pode assumir uma turma com crianças com e sem deficiência, em uma classe de cadeiras enfileiradas, de uma só tarefa na lousa e de uma só resposta válida e esperada pelo professor” (p. 85).

Esta prática é um atraso significativo ao processo de inclusão social e escolar da pessoa com deficiência, fortalecendo as escolhas daqueles que optam pela reclusão em instituições especializadas como estratégia para uma vida social supostamente mais tranquila:

As instituições educativas para deficientes mentais tidas como a primeira forma oficial de atendimento educacional, apesar de sua concepção limitativa da capacidade das pessoas, constituem-se para muitos na única fonte de interação social a que elas podem aspirar, mesmo que seja com seus pares. O adulto resultante desse processo educativo provavelmente será um ser passivo e dependente na participação real e efetiva da sua própria vida (ROJAS, 1996, p.15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define a educação especial como o atendimento especializado aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, o que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Mazzotta (1996) descreve:

Educação Especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (p. 11).

Concordando com a descrição de Mazzotta citada acima, Cavalcante (2006b) ainda afirma que ‘educação especial’ é um conceito distinto de ‘escolarização especializada’, denominação com a qual é constantemente confundida. Esta ocorre quando o aluno ou aluna frequenta somente classe ou escola que apenas recebe quem tem deficiência. A educação especial, por outro lado, “nada mais é que um complemento do ensino regular” (CAVALCANTE, 2006b, p. 14).

Dados da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação afirmam que entre 1998 e 2006 houve um crescimento de 640% na matrícula de alunos/as deficientes na rede regular de ensino, contra um aumento de 28% na matrícula em escolas e classes especiais. No ano de 2006, o Censo Escolar calculou 700.624 alunos/as com deficiência matriculados. Desses, 291.130 são alunos e alunas com deficiência intelectual (BRASIL, 2007a).

Em Salvador, as instituições especializadas mantidas pelos governos estadual e municipal têm reformulado seus currículos e propostas pedagógicas para atender às novas orientações da Secretaria de Educação Especial.

Um exemplo disto é o Instituto Pestalozzi da Bahia, onde eu lecionei entre 2006 e 2010, que reformulou o seu projeto político-pedagógico para transformá-lo em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para alunos com deficiência intelectual. Contudo, somente uma pequena parte dos/as alunos/as do Instituto frequenta a rede regular de ensino e a previsão de mudança desse quadro não é muito otimista (ESTRELADO, 2007).

Ao pesquisar as adaptações necessárias que o professor deve aderir ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual, a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2000) descreve alguns objetivos que todo professor deve ter em sala de aula:

estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação pessoal; encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis; estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado; estimular a atenção do aluno para as atividades escolares; estimular a construção da crescente autonomia do aluno, ensinando-o [...] a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando; oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos (p. 20-21).

A educação da pessoa com deficiência intelectual deve fugir dos costumes já enraizados de rotulação desses alunos pelas suas dificuldades e presunção do que é melhor para eles. A atenção deve ser dada às suas motivações e habilidades espontâneas, à relação com o outro baseada na comunicação – “*é escutando que aprendemos a falar com eles*” (FREIRE, 2009, p. 113) – livre de preconceitos e estereótipos limitantes:

Essas pessoas têm que ser reconhecidas como seres com possibilidades, mesmo limitadas, de gerenciar suas próprias vidas. Devemos conduzi-las a descobrir suas dificuldades e dar-lhes oportunidades para mergulhar na consciência de si mesmas,

permitindo-lhes construir uma identidade e por ela estabelecer relações com o meio a que pertencem (ROJAS, 1996, p. 112).

A arte é uma importante ferramenta para esse diálogo, auxiliando no seu autoconhecimento e suas habilidades de expressão.

A presença da arte na educação especial brasileira teve importantes marcos nos trabalhos das educadoras Helena Antipoff e Noemia de Araújo Varela, (esta última, junto ao Movimento Escolinhas de Arte<sup>1</sup>).

Helena Antipoff chega ao Brasil em 1929, para participar da reforma da educação no estado de Minas Gerais. Após a partida dos outros pesquisadores do movimento, Helena continuou no Brasil e foi grande responsável pela criação e desenvolvimento de vários campos do sistema de ensino brasileiro, entre eles: educação especial, pré-escola, assistência ao menor abandonado, criação da Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais (1932) e da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro, 1945) (AZEVEDO, 2003).

Noemia de Araújo Varela viaja de Recife para o Rio de Janeiro em 1949, para participar do I Congresso Nacional da Sociedade Pestalozzi, onde conheceu o trabalho da Escolinha de Arte do Brasil. Influenciada pelas ideias de arte-educação de Augusto Rodrigues, Noemia volta para Recife e cria na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambuco um ateliê de artes voltado para crianças com necessidades educacionais especiais. Em 1953, Noemia cofundou a Escolinha de Arte do Recife, onde atualmente é assessora especial. Azevedo (2003) fala sobre Noemia:

A beleza maior de Noemia é saber se relacionar com variadas pessoas respeitando seus saberes, respeitando as singularidades, e neste sentido a lição maior que aprendemos com ela é olhar para as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências. (p. 102)

A história da arte-educação especial brasileira é recente e de poucas iniciativas, mas tem nessas duas heroínas seus pilares de resistência e atividade:

Essas mulheres/arte/educadoras [Helena Antipoff e Noemia Varela] têm ensinado a delicadeza de não conhecer as deficiências como entraves, mas olham para elas,

---

<sup>1</sup> Este movimento se difundiu no Brasil a partir da criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista plástico e poeta pernambucano Augusto Rodrigues, a professora de arte gaúcha Lúcia Valentin e pela escultora estadunidense Margareth Spencer.

tocam e as transformam, partindo das potencialidades, da capacidade própria do ser humano de quebrar limites inventando no cotidiano a novidade e desafiando também, no cotidiano, o segredo da vida. (AZEVEDO, 2003, p. 104)

Entidades como a APAE e as Sociedades Pestalozzi também tiveram experiências pioneiras com o uso da arte na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais: “A Sociedade Pestalozzi (MG) [...] realizou experiências significativas, que serviram como referências multiplicadoras a outras instituições” (BRASIL, 2002, p. 07).

As APAEs criaram Festivais Nacionais de Arte, que culminaram na Coordenadoria de Arte na Federação Nacional das APAEs, conquistas resultantes de um trabalho sistemático em arte-educação, respaldado em estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica.

O ensino de Arte está direcionado para a aquisição de conhecimentos artísticos e estéticos, mas também está assentado em “princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua” (FERRAZ, 2000, p. 30). Ele apresenta importantes possibilidades para que todos os alunos e alunas, sobretudo os com necessidades educativas especiais, possam se comunicar e manifestar seu papel no mundo, valorizando a diversidade e contribuindo para a construção do conhecimento sem discriminações.

Em um documento sobre arte-educação especial, o Ministério da Educação afirma:

A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por esta razão, a arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social (BRASIL, 2002, p. 15).

A carência na formação de profissionais na área, contudo, representa uma preocupante escassez de recursos humanos e didáticos no ensino de arte na educação especial. É eminente a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas e formação de professores e professoras, de modo a abrir espaço nas licenciaturas para a pesquisa e a prática no referido campo de ensino: “O sistema é que é deficiente e necessita de outras saídas” (BARBOSA, 2000, p. 11).

As pesquisas acerca do uso do teatro na educação de deficientes intelectuais no Brasil resumem-se a relatos de experiências que, ainda assim, configuram um quadro carente de trabalhos cênico-pedagógicos na educação especial. A falta de exploração prática e teórica do ensino de teatro para pessoas com deficiência intelectual perpetua um contexto acomodado da arte-educação especial, em que os trabalhos desenvolvidos giram em torno das mesmas linguagens, das mesmas metodologias.

Ao adentrar no universo da arte, o aluno com necessidades educacionais especiais pode trabalhar seus sentimentos e sua posição política em relação à sociedade, que, na maioria das vezes, o discrimina e o segrega. A prática pedagógica do teatro com alunos e alunas com deficiência intelectual exercita diretamente esta atitude, estimulando a tomada de decisão, autonomia e integração desses alunos, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e de comunicação.

Além das contribuições de caráter sócio-interacionista que o ensino de teatro oferece, a linguagem exercita a expressão oral e corporal dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua comunicação e habilidades motoras.

Leon e Calavia (2000), ao pesquisarem as possibilidades de utilização do teatro a educação de deficientes intelectuais, defendem que “el efecto de las actividades creativas en los deficientes mentales no consiste en hacer los niños felices, sino en dotarlos de la capacidad para sacar el máximo rendimiento de su facultades en su vida diaria”<sup>1</sup> (p. 184).

Concordo com a importância de contribuir para o melhor rendimento dos alunos em suas atividades da vida diária e que o teatro exerce função significativa neste aspecto. No entanto, tratando-se de pessoas que convivem diariamente em contextos preconceituosos e excludentes, que as declaram como indivíduos ‘de menor valor’, penso que a arte e o teatro têm sim, o papel de também oferecer a esses alunos estratégias para colaborar na construção de suas felicidades.

O palhaço é uma alternativa de metodologia para este trabalho. Ele é o artista do riso e para isso ele se expõe, revela suas intimidades, em uma relação de confiança e abertura com a

---

<sup>1</sup> “o efeito das atividades criativas nos deficientes mentais não consiste em fazer as crianças felizes, mas dotá-los da capacidade de tirar o máximo rendimento de suas faculdades na vida diária” – tradução livre.



plateia. Neste diálogo, tanto artista quanto público liberam suas verdades mais obscuras e seu jeito mais pessoal de ser, tornando-se mais sinceros, livres e, portanto, felizes.

O trabalho com a linguagem do palhaço visa, além de ajudar o D.I. em sua vida diária, abrir seus olhos e corações para si mesmos. Jardim (In: THEBAS, 2005) define:

[Ser palhaço é] Uma atitude. Como o mundo hoje quer que uns excluam os outros, o palhaço vem para nos salvar dessa distância. Ele diz ‘olhe para mim, pois tudo que eu faço tem endereço certo, destino preciso, e esse endereço é você [o outro] (p. 41).

Possibilita-se, assim, a sensibilização do indivíduo e o exercício da sua relação com o outro e o mundo, através de um ‘portal para a liberdade de SER’: o nariz do palhaço.

### 3.2. OUTRO ENTRA: O PALHAÇO

O quão essencial é a figura do palhaço, este viajante no tempo e na história da humanidade, através dos mais diversos espaços, para um mundo que cada dia mais perde sua capacidade de brincar e se reinventar.

Ricardo Puccetti

O palhaço é a personificação do riso e, como o riso, sua história é tão antiga quanto a história do homem. Nas cavernas, aldeias, vilarejos, cortes, palcos e picadeiros o ser ridículo responsável pela zombaria das fraquezas humanas sempre esteve presente.

Se seguirmos a rota de Alice Viveiros de Castro (2005), as primeiras paradas desta viagem confundem-se com a história do bufão (e, de fato, palhaço e bufão podem confundir-se entre si). Nas civilizações dos povos astecas, chineses, egípcios, gregos, romanos, sempre existia uma figura torpe que entretinha a todos com suas imitações burlescas e gesticulações engraçadas.

No Brasil, diferentes tribos indígenas mantêm a tradição de um hotxuá, o palhaço sagrado da tribo. Ricardo Puccetti (2007), após suas vivências junto à tribo Krahô, no Tocantins, descreve o palhaço sagrado indígena como aquele cuja função é curar as doenças sociais da tribo, criticando a sociedade indígena – característica também semelhante aos bufões e bobos da corte. É o caso do hotxuá Ismael, da tribo Krahô, que há anos se propõe a realizar

intercâmbio com palhaços de outras tradições, recebendo-os e indo a eventos como o Anjos do Picadeiro 5, no Rio de Janeiro, em 2006.

Ismael também participou do 2º Grande Hein?ComTraço de Palhaço, evento realizado em Salvador pelo grupo Nariz de Cogumelo (do qual faço parte) em 2011, por intermédio do palhaço e pesquisador Demian Reis, que passou alguns meses entre os Khraô em intercâmbio. Nesta ocasião, eu tive a oportunidade de conhecer o hotxuá Ismael e de vê-lo em cena, quando brincou livremente com o público, assim como faz na sua tribo.

Para Burnier (2001), as raízes do palhaço estão na baixa comédia grega e romana e nas apresentações da *Commedia dell'Arte*.

Castro (2005) descreve o começo do teatro grego com as peças curtas das trupes ambulantes vindas da região dórica, que apresentavam cenas cômicas, intermediadas por números acrobáticos e de malabarismo. Estas encenações foram denominadas de mimos, termo que fazia referência às imitações de tipos e personalidades da sociedade – com o uso de palavras também.

No século XVI, surge na Itália um gênero teatral que vai revolucionar o ofício do ator e marcar definitivamente a história do palhaço. A *Commedia dell'Arte* era baseada em um roteiro de ações (*canovaccio*) e desenvolvia-se a partir de tipos cômicos físicos, as máscaras. As máscaras da *Commedia* eram inspiradas nos arquétipos da sociedade, como o patrão rabugento (Pantaleão), o juiz ladrão (Dottore), os nobres boçais (o casal de Enamorados) e os servos (os Zanni).

Dentre os personagens que usam máscaras, os Zanni possuem as características que mais se assemelham com o palhaço. Acredita-se que os Zanni foram inspirados nos italianos camponeses que iam às cidades grandes em busca de uma vida melhor. Eram pessoas simples nos seus modos e linguajar, que tinham a fome como seu impulso vital e acabaram trabalhando como servos para os nobres da cidade. Dos Zanni originaram-se as demais máscaras de servos da *Commedia dell'Arte*: Arlequim, Puccinella, Briguella, Pedrolino. Os Zanni atuavam frequentemente em duplas, compondo a dinâmica do esperto e do bobo, jogo que encontramos até hoje nas duplas de palhaço (FO, 2004).

Ainda no século XVI, os espetáculos de Mistérios e Moralidades na Inglaterra ganharam uma terceira figura, o contraponto cômico: Vice, o ‘rústico’. A comicidade que os ingleses deram às moralidades medievais, com a figura do Vice, ultrapassou as fronteiras e ganhou vida própria até o surgimento do palhaço de circo.

O palhaço de circo e o circo moderno nasceram no final do século XVIII, com a associação de números de habilidades e cenas cômicas aos espetáculos equestres, que eram prestigiados em toda a Europa. Muitas companhias apresentavam-se em espaços públicos a céu aberto, mesclando exibições equestres a artistas de feiras e herdeiros *da Commedia Dell’Arte*, com números de malabarismo, acrobacia, dançarinas de corda, equilibrismo, marionetes etc.

Dentre essas, destaca-se a companhia de Philip Astley, que é considerado por muitos historiadores o criador do circo moderno pela invenção da pista circular e inovação nos seus espetáculos:

Ao aliar as apresentações equestres aos artistas ambulantes, Astley não produziu apenas demonstrações de habilidades físicas e da capacidade de adestrar o animal. O modo de produção do espetáculo pressupunha um enredo, uma história com encenação, música e uma quantidade muito grande de cavalos e artistas. Eram chamadas de pantomimas de grande espetáculo (SILVA, 2007, p.37).

Desta forma, o cômico foi introduzido no circo e a aproximação da tradição dos artistas de rua ingleses com a herança dos cômicos dell’arte e a palavra ‘*clown*’ aparece pela primeira vez para denominar o tipo cômico. Sobre a origem da palavra, Castro (2005.) afirma:

*Clown* é uma palavra inglesa derivada de *colonus* e *clod*, palavras de origem latina que designam os que cultivam a terra, a mesma origem da portuguesa *colono*. *Clown* é o camponês rústico, um roceiro, um simples, um simplório, um estúpido caipira. De início, o sentido era apenas o de roceiro, mas a conotação pejorativa vai se entranhando aos poucos e *clown* passa a identificar um roceiro estúpido e bronco. (p. 51)

Para Bolognesi (2003), Joey Grimaldi, apesar de nunca ter pisado em um picadeiro de circo, é considerado o pai do *clown* circense. Vindo de uma família de artistas italianos, Grimaldi uniu a máscara branca do Pierrô com a vermelhidão do Arlequim, tornando-se o maior mímico inglês da época. Sobre Grimaldi, Silva (Ibidem) escreveu: “Acrobata notável e um apreciado dançarino cômico, Joe Grimaldi punha no ridículo os temores e as alegrias de seu tempo, com suas transformações e invenções” (p. 46).

O *clown* circense não demorou a descer do cavalo e a unir suas habilidades acrobáticas com seu repertório cômico. Conforme aponta Silva (2007), da mesma forma que a pantomima ganhou importância nos espetáculos de circo, os números cômicos também sofreram mudanças. Com a diminuição dos cavalos nos programas e a mais forte presença das estruturas cômicas, estes números passaram a se utilizar mais da fala e do diálogo, dando origem (segundo muitos historiadores) à dupla do Branco e do Augusto.

A presença de uma dupla em estruturas cômicas não foi criação do universo circense. O teatro indiano, que está entre as primeiras estruturas dramáticas registradas, apresentou uma das duplas cômicas mais antigas do mundo: “A junção de um malandro sagaz – Vita - com um estúpido idiota – Vidusaka - é uma das mais felizes combinações da comédia e é encontrada em todas as culturas, em todos os tempos” (CASTRO, 2005, p. 21).

A *commedia dell'arte*, como citei no momento anterior, já apresentava as duplas de *zanni* para fazer o contraponto entre o esperto e o bobo em seus *canovacci*.

Segundo Castro (Ibidem) e Bolognesi (2003), as duplas cômicas no circo surgiram antes ainda do surgimento de dois palhaços em cena. Com a modernização dos espetáculos circenses, estes desenvolveram uma estrutura cômica própria, baseada no jogo entre o *clown* e o ‘mestre da pista’, criando então “a primeira dupla de cômicos tipicamente circense: o mestre de pista e o palhaço” (CASTRO, Idem, p. 61).

Bolognesi (Ibidem) afirma que o mestre de pista era, originalmente, o domador e o diretor dos números equestres. Devido à importância dada aos números equestres, ele ganhou a função também de mestre de cerimônias, o apresentador dos espetáculos. Ele participava também das entradas do palhaço e, “antes mesmo de se fixar a dupla cômica, o mestre de pista se transformou em uma espécie de soberano do *clown*” (p. 68).

A partir de 1864, com o movimento de aumento das falas e dos diálogos nas entradas circenses, solidificou-se uma oposição básica em cena, uma polarização de tipos que formou a dupla do tipo dominante (o *Clown* Branco) e o dominado (Augusto). Afinal, como defende Lecoq (2010), “qualquer situação envolvendo *clowns* impõe uma hierarquia entre eles” (p. 218).

O Branco depurou as influências originais do Pierrô de Grimaldi e voltou-se para uma pureza sentimental e rica em plasticidade. O *Clown* Branco clássico utilizava uma maquiagem branca que cobria todo o rosto (com poucos traços pretos e lábios avermelhados), um chapéu em formato de cone na cabeça e trajes elegantes e brilhosos.

Bolognesi (2003) narra que o termo Augusto foi utilizado pela primeira vez em 1869, durante uma apresentação desastrosa de Tom Belling em Berlim, na Alemanha: “O público então gritou: ‘Augusto! Augusto!’”. August, em dialeto berlinense, designava as pessoas que se encontravam em situação ridícula” (p. 73).

Outra teoria apontada pelo pesquisador para o surgimento do Augusto diz respeito também a Tom Belling que, ao entrar atrapalhado no picadeiro, caiu com o rosto no chão, deixando seu nariz vermelho: “O nariz ficou avermelhado porque o palhaço, desajeitado ou bêbado, em estado de suspensão da normalidade, caiu e achatou-o no chão” (Ibidem, p. 180).

Fellini (1986) descreve o *Clown* Branco como “a elegância, a graça, a harmonia, a inteligência, a lucidez, que se propõem de forma moralista, como as situações ideais, únicas, as divindades indiscutíveis” (p.106). É um burguês que, segundo o cineasta, de entrada procura surpreender com sua aparência de rico e poderoso. Em seu filme “Os Palhaços” (1970), um dos palhaços entrevistados cita uma espécie de competição entre os *Clowns* Brancos europeus para ter o guarda-roupa mais luxuoso. Um desses chegou a ter um guarda-roupa com um figurino para cada dia do ano.

Já o Augusto é descrito por Fellini (Ibidem) como “a criança que faz sujeira em cima, se revolta diante de tanta perfeição, se embebeda, dola no chão e na alma, numa rebeldia perpétua” (p. 106). O Augusto não troca de roupa, nele “tudo é hipérbole. A roupa é larga, os calçados são imensos, a maquiagem é exagerada e enfatiza sobremaneira a boca, o nariz e os olhos” (BOLOGNESI, Idem, p. 78).

Bolognesi (op. cit.) defende que no circo brasileiro há um predomínio do Augusto. Contudo, permanece-se a presença em cena de uma dupla de cômicos: as funções do Branco (o *Clown* Branco clássico, ao estilo europeu) foram absorvidas por outros tipos, como o Escada ou *Crom*.

Nas iniciações de palhaço que participei a tendência é de seguir um caminho que leve mais ao encontro de um Augusto, do seu ridículo, do seu bobo. Eu compartilho destas propostas em meu trabalho sem, contudo, negar que as individualidades naturalmente aparecem nos processos com palhaço e, com frequência, muitos traços de um *Clown* Branco podem vir à tona. Este foi o caso da oficina no Espaço Xisto, quando duplas de palhaços foram formadas – algumas de Branco e Augusto, algumas de um Augusto e um Escada – para a etapa final.

Daí a importância de se dar um instante de atenção, nesta dissertação, à contextualização da dupla clássica de palhaços, pois elas aparecem mais adiante.

### 3.3. O PALHAÇO E O ADULTO COM D.I.

Do palhaço quis a inspiração do riso mágico da imperfeição.

Karla Mourão, “Anjos Caídos”

Burnier (2001) caracteriza o nariz do palhaço como a menor máscara do mundo. Sendo assim, é a que menos esconde e mais revela. Através da máscara do palhaço podemos revelar nossos medos, nossas fragilidades, assim como nossas ingenuidades e ternuras.

O palhaço não tem medo de errar, ao contrário, orgulha-se de suas falhas e dos seus ‘defeitos’ mais esdrúxulos: “é aquele que faz fiasco, que fracassa em seu número” (LECOQ, 2010, p. 215). Para Castro (2005), um palhaço “é um ser estranho que bota a mão no fogo, que põe a cabeça na guilhotina e que se expõe nu em sua tolice e estupidez” (p. 257).

O palhaço é irracional, é sublime e grotesco, tolo e esquisito. Representa “a inversão da compostura e do decoro régios” (SILVA, 2010, p. 25). É, como diz Fellini (1986), a sombra do homem:

o *clown* encarna os traços na criatura fantástica, que exprime o lado irracional do homem, a parte do instinto, o rebelde a contestar a ordem superior que está em cada um de nós. É uma caricatura do homem como animal e criança, como enganado e enganador. É um espelho em que o homem se reflete de maneira grotesca, deformada, e vê sua imagem torpe. É a sombra (p. 105).

E não seria, também, um reflexo torpe do homem a própria manifestação de suas deficiências?

Vygotski (1997), afirma que o deficiente intelectual segue a lógica dos seus impulsos e se subordina à lei de ‘uma coisa ou a outra’. É extremamente sensível ao mundo exterior, capaz de voltar totalmente sua atenção a algo novo que surge em seu caminho. Para ele, ou o deficiente intelectual se ocupa totalmente com uma tarefa, ou “interrupe por completo el trabajo con una pausa o con otra ocupación<sup>1</sup>” (p. 255).

Para Jara (2011), o palhaço vive o presente mais imediato e a intensidade com que o vive é o seu trampolim para a conversão do passado e do futuro ao mesmo tempo. Da mesma forma, Puccetti (2007) afirma que a “técnica do palhaço é viver e atuar no tempo presente, segundo sua lógica e seus impulsos” (p. 22).

A máscara do palhaço, que poder ser um nariz vermelho ou não, é como um dispositivo que expulsa a nossa personalidade para fora do corpo, em um estado de energia vibrante e pulsante a todo o momento; é o sopro da vida. Vida esta que se faz “entregue a ser zoada, mas que do fundo desta exposição manifesta um orgulho do ser” (DORNELES, 2010, p. 37).

O palhaço é livre em sua presença e demonstra carinho, afeto e amor sem amarras, sem anseios, sem meias verdades. Mais que isso, “ele aparece na sua frente [...] e diz ‘Eu sou barrigudo e sou careca. Você me ama mesmo assim?’ E você acaba amando ele porque sua barriga vai crescer e seu cabelo vai cair também” (LIBAR, 2011, s/p).

Um exemplo de alguém que vive em busca desse riso e da cumplicidade e que soube extrair graça de suas próprias deficiências é André Guimarães, o palhaço Paçoca, com quem realizei duas entrevistas: uma em dezembro de 2010, durante o Anjos do Picadeiro 9<sup>2</sup>, e uma em março de 2011, logo após o Carnaval; ambas locadas nos jardins do Palácio do Catete, no Rio de Janeiro. Não sabia eu, mas o Palhaço Paçoca era figura carimbada no Encontro, pois ele estreou nos palcos na Faixa de Gaza do Anjos do Picadeiro 5 (evento sobre o qual esclarecerei logo adiante), em 2006, e desde então não deixou de marcar presença.

André Guimarães Domingues nasceu em 18 de maio de 1970, carioca da gema: “Tou com quarenta anos, mas com um ‘corpicho’ [sic] de vinte e transmitindo muita alegria”

---

<sup>1</sup> “ou interrompe por completo o trabalho com uma pausa ou outra ocupação” – tradução livre.

<sup>2</sup> Conforme esclareci na Apresentação, o Anjos do Picadeiro é um Encontro Internacional de Palhaços realizado anualmente pelo grupo Teatro de Anônimo.

(GUIMARÃES, 2010, s/p). Ele apresentava alguma dificuldade na fala, gaguejava um pouco, mas apresentava uma memória incrível. Durante ambas as entrevistas, ele preencheu seus relatos com detalhes minuciosos, como dia da semana, data e horários precisos etc.

Segundo ele, o palhaço Paçoca nasceu “num sábado antes do carnaval, no dia 29 de janeiro de 2005, às dezesseis horas e cinquenta e cinco minutos, quando eu saí num bloco muito conhecido aqui no Rio de Janeiro chamado Gigantes da Lira” (Ibidem, s/p). O bloco Gigantes da Lira é tradicional no Rio de Janeiro e sai sempre no final de semana antes do Carnaval. Dirigido e produzido pela palhaça Ieda Dantas, o bloco é conhecido por reunir palhaços e atores em seus cortejos. O nome Paçoca foi ele que deu: “É que eu adoro doce” (s/p).

André Guimarães havia conhecido o bloco em 28 de fevereiro de 2003, quando encontrou alguns palhaços do Gigantes da Lira na estação Central do Brasil: “Foi aí que eu decidi – vou ser palhaço. E isso mudou a minha vida” (Idem, s/p). Ele conta que no mesmo ano conheceu alguns grupos de palhaço no Rio de Janeiro e começou a participar de seus eventos, a exemplo do Teatro de Anônimo (organizador do Anjos do Picadeiro).

No ano de 2004, durante o seu primeiro Anjos do Picadeiro (que estava na sua quarta edição), conheceu As Marias da Graça, grupo carioca de palhaças referencial em comicidade feminina que em 2011 completou vinte anos de formação. Nunca participou de um curso de palhaço deste grupo, mas foi aluno de teatro de Carla Konká (Palhaça Indiana, As Marias da Graça) e tem as palhaças como suas madrinhas, junto com Ieda Dantas.

Em 2006, quando assistia “O Pregoeiro”, de Márcio Libar, recebeu um convite de Fabricio Dorneles (que eu entrevistei em 2011 e cito neste trabalho algumas vezes), que fazia assistência do espetáculo, para inscrever um número na Faixa de Gaza do Anjos do Picadeiro 5, que aconteceria em dezembro daquele ano. A Faixa de Gaza, como o nome já indica, é um espaço que pode ser muito cruel. Destinado aos palhaços pouco experientes (ou não) que não estão na programação oficial do Encontro, é um momento para cada artista (ou dupla, grupo) tentar apresentar seu número – o objetivo é conseguir chegar até o final dele, antes que o público te expulse de cena.

André Guimarães conta que, naquela noite de 5 de dezembro de 2006, estava com medo, “com medo mesmo: branco, branco, branco” (Op.cit., s/p). Ele foi o quinto a se apresentar e o



primeiro a conseguir terminar seu número: “Eu fui aplaudido de pé e eu chorei muito. Chorei feito criança. Foi um dos momentos mais emocionantes que eu já vivi” (GUIMARÃES, 2010, s/p).

Nas suas palavras, o Palhaço Paçoca “é um cara maneiro, um carioca honesto, bonito. Sabe o que ele gosta? Ele gosta de dar selinho... como Hebe Camargo, sabe? Mas ele é do bem. Ele levanta uma bandeira” (GUIMARÃES, 2011, s/p). Ver Figura 3.3:



Figura 3.3: Palhaço Paçoca (Foto de divulgação)

Ele fala com muita emoção e alegria do seu ofício de palhaço, mas se incomoda um pouco ao falar de sua condição de deficiente. Ele diz sofrer muito preconceito na cidade em que vive (um município da Baixada Fluminense), mas apresenta-se criticamente a respeito: “Molestar um portador de necessidades especiais deveria ser crime com cadeia, da mesma forma contra os negros, contra as mulheres, contra os homossexuais. Infelizmente, as minorias no Brasil não têm vez.” (Ibidem, s/p).

Ele diz não mais tomar remédio controlado, pois desde que virou palhaço não precisa mais: agora, quando fica nervoso, conta até dez. Contudo, não quis dar detalhes sobre como se deu essa interrupção na medicação e se ela foi acompanhada por um psiquiatra ou se foi decisão própria: “é segredo. Mas é muito melhor que se drogar, né?” (Idem, s/p).

Eu tive algumas dificuldades nas entrevistas que fiz. Ele é muito inteligente, consciente, crítico e conhecedor da história do circo – citou com segurança diversos nomes nacionais e diz se inspirar em Chaplin e Carequinha. Contudo, ele fugia de algumas respostas ao encontro de suas próprias questões e se cansou de dar entrevista. Nenhuma das duas durou mais de quinze minutos, pois ele mesmo já finalizava a entrevista quando achava melhor.

A pessoa por trás do palhaço Paçoca é alguém bem-humorado, sensível e apaixonado pela sua profissão (como ele mesmo define): “Se hoje eu sou feliz, agradeço em primeiro lugar a Deus, depois ao Paçoca” (GUIMARÃES, 2011, s/p). O palhaço, segundo ele, mudou a sua vida e o deixou mais feliz com quem ele é.

Após alguns minutos de conversa, observei que André Guimarães ainda sente muito com sua posição social de pessoa deficiente. Seus anos de palhaço não apagam um histórico de exclusão nem o imunizam contra ofensas e preconceitos. Contudo, pude ver que, de nariz vermelho, o palhaço Paçoca levanta uma bandeira política de luta pelos direitos das pessoas deficientes, sempre com um largo sorriso no rosto: “Hoje o Paçoca tá cumprindo o seu papel, que é deixar alegria pras pessoas portadoras de necessidades especiais” (Ibidem, s/p).

#### **4. O PROBLEMA: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DE PALHAÇO PARA ADULTOS COM D.I.**

‘Problema’ e ‘palhaço’ são duas palavras de associação fácil. Em qualquer número de palhaço seja ele em circo, rua, teatro, cabaré, tem que haver um problema: um jornal para dois palhaços, um sabão para duas lavadeiras, um microfone que não funciona... Sempre há um problema, ou melhor, uma sucessão deles.

No entanto, ao contrário do que muitos pensam, para *Avner The Eccentric* o palhaço não é um procurador de problemas: é um solucionador de problemas. O intento é sempre de solucionar. Se ele busca o erro o público percebe e não acredita nele. Os problemas continuam a aparecer porque ele é atrapalhado, desajeitado, ingênuo. E, quando a solução vem, ela é paspalha como ele.

Conforme relatado na Apresentação, a solução que encontrei para meu problema em 2006, quando iniciei meu estágio no Instituto Pestalozzi foi unir deficiência intelectual, aulas de teatro e o palhaço em um bolo só. Mas a solução de certa forma é atrapalhada e conforme eu ganhei experiência nesta área surgia um problema maior, que provoca minha pesquisa no Mestrado: E qual é a receita desse bolo?

Na busca por encontrar a minha própria, eu busquei inspiração em outras receitas, com as quais tive contato direta ou indiretamente, a começar por algumas metodologias, alguns caminhos de palhaço. Estas, apesar de terem sido construídas e vivenciadas em contextos diferem-se ao da educação especial, como ensino para atores, influenciaram as minhas escolhas pedagógicas e ajudaram a fundamentar este trabalho.

##### **4.1. CAMINHOS DE PALHAÇO**

No século XX, cresceu substancialmente o interesse pela arte do palhaço. O palhaço passou a atuar com frequência não só nos picadeiros: foi para as ruas, para os palcos de teatro e para o cinema. A partir dos anos sessenta, começaram a surgir cursos teatrais que tinham como foco de trabalho o palhaço, dando origem então a gerações de ‘palhaços de oficinas’, como muitos preferem chamar os palhaços atuais que não vêm de uma formação circense tradicional.

Eu sou uma ‘palhaça de oficina’, se assim preferirem chamar; é de onde vim e também por onde ando. Digo ‘também’ porque simultaneamente ao interesse no palhaço veio o interesse pelo malabarismo, o que contribuiu para que eu buscasse o contato com o universo do circo mais intensamente a partir de 2008, quando fui à Argentina participar da *11ª Convencion Argentina de Malabares, Circo y Espectaculos Callejeros*.

Portanto, frequentei cursos com palhaços de teatro e de circo. Mas, como minha formação na área é mais teatral do que circense e este último tipo de metodologia deixou bem menos registros do que o primeiro (por ainda hoje preservar uma tradição oral), são mestres palhaços da área do teatro que trago aqui como referência.

Vale mencionar que neste momento eu uso mais o termo ‘*clown*’ que ‘palhaço’, pois é a nomenclatura utilizada pela maioria destes pesquisadores.

A escolha desses cinco nomes – Jesús Jara, Jacques Lecoq, Luis Otavio Burnier (e o LUME), Angela de Castro e Alexandre Luis Casali – não foi aleatória, mas também não desejo que soe autoritária. Escolhi metodologias com que tive contato de alguma forma, prática ou teoricamente, direta ou indiretamente. O primeiro contato com a metodologia de Burnier foi com a leitura de “A Arte do Ator”, onde ele dedica um capítulo ao *clown*. A partir daí, o método de Lecoq foi passo inevitável para o estudo sobre metodologias de palhaço. Mais tarde, eu seria aluna de Alexandre Luis Casali que, por sua vez, estudou com o LUME.

Assim como Burnier, Lecoq e Jara deixaram registros de seus processos em livros publicados (alguns em português, alguns não). Angela de Castro, após 25 anos facilitando cursos e *workshops*, publicou apenas um pequeno livreto, que está fora de circulação e a própria não o considera mais como um registro de seu trabalho. Contudo, ela é hoje uma importante referência feminina em oficinas de palhaço.

Recebi uma cópia de “La pedagogía del *clown*” (2004), de Jesús Jara, emprestada de Alexandre Luis Casali, após ter feito sua iniciação. Esse livro não tem tradução para o português e, até onde eu tenho conhecimento, não está disponível para venda no Brasil – eu adquiri o original de sua primeira reimpressão (2011) através de uma editora argentina. Portanto, meu contato com o trabalho de Jara foi indireto, teórico e pontual. Contudo, o cuidado na descrição dos exercícios e a iniciativa de pensar um livro exclusivamente sobre

uma pedagogia de palhaço voltado para professores, fez com que o trabalho de Jara servisse com uma de minhas referências, merecendo aqui um momento de atenção.

### **Jesus Jara**

Jesús Jara nasceu em 1957, em Madri, Espanha. Construiu sua carreira teatral principalmente nas áreas de interpretação, comédia e *clown*, sobre as quais publicou três livros (todos com edição original em castelhano). É fundador e diretor da *Escuela de Payasos Los Hijos de Augusto*, sediada em Xirivella (Valencia), Espanha, que objetiva contribuir com a crescente presença dos palhaços na sociedade, através de uma metodologia de ensino sistemática e evolutiva.

A escola é voltada para profissionais de distintas áreas, como teatro, circo, saúde, educação e serviço social: “Solamente ponemos una condición a nuestros alumnos, la que por otro lado cualquier buen payaso pondría: el entusiasmo, la pasión, la entrega, en definitiva, el deseo de aprender”<sup>1</sup> (ESCUELA, 2012, s/i). O programa é composto por onze módulos de 16 a 20 horas/aula cada, dos quais somente um é obrigatório: a iniciação. Os dez demais podem ser feitos aleatoriamente, a depender dos desejos do aluno.

A política da escola defende um processo de ensino-aprendizagem através de uma atitude facilitadora, do prazer e do jogo<sup>2</sup>. Jesús Jara defende a pedagogia do prazer, como negação da pedagogia do sofrimento, que consiste em pressionar o aluno em nome de uma excelência, beirando o autoritarismo e a má educação. Em oposição a isso, deve-se praticar a “la ciencia y el arte de educar con, desde, hacia, para, por y a través del placer”<sup>3</sup> (Ibidem).

A pedagogia do prazer busca recuperar nos adultos o modo de aprendizagem das crianças. O trabalho baseia-se no jogo e na curiosidade, na espontaneidade e na experimentação. Pensa-se o humor e o riso como ferramentas não apenas do palhaço em cena, mas da formação do mesmo. São um estilo, uma atitude e um meio para as funções de professor e de aluno. Na pedagogia do prazer, deve-se ensinar que os desafios não são difíceis, mas apaixonantes, e que é sempre melhor aprender desfrutando do que sofrendo.

---

<sup>1</sup> “Somente pomos uma condição a nossos alunos, a que por outro lado qualquer bom palhaço poderia: o entusiasmo, a paixão, a entrega definitiva, o desejo de aprender” – tradução livre.

<sup>2</sup> Dedico um momento para o ‘jogo’ no próximo intertítulo desta seção.

<sup>3</sup> “a ciência e a arte de educar com, desde, a partir, para, por e através o prazer” – tradução livre.

Ao longo de sua pesquisa enquanto palhaço e professor, Jara identificou uma série de particularidades do palhaço que se repetem com insistência da vida cotidiana. Com o intuito de ser utilizar essas características didaticamente em sala de aula, ele sistematizou o que chama de “*Poética del Clown*” (JARA, 2004), que é composta pelas premissas de seu trabalho pedagógico e é dividida em sete categorias:

Suas grandes verdades: o *clown* é autêntico; sincero e espontâneo; transparente; complexo; seu olhar é um espelho, no qual vemos nosso reflexo. Suas emoções: a ternura; o câmbio súbito de emoções; o exagero inconsciente; a boa autoestima. Sua relação com o exterior: a curiosidade; o encontro com os problemas (e não a busca); a produção do riso através do choque entre a sua lógica e a lógica da sociedade (ele também não busca o riso). Suas dualidades: o *clown* tem grandes objetivos, mas pequenas coisas podem desviar sua atenção; pode ser frágil ou duro, forte ou débil (tudo depende de seu estado, suas motivações e sua solidão ou companhia). Sua linguagem: a compreensão e utilização da linguagem segue uma lógica primária; uma imagem vale mais que mil palavras. Seu lado obscuro: ele não insulta, expõe sua opinião através de qualquer palavra que julgue cumprir com esse papel; não é violento, nem quando agride; pode ser cruel, desde que se produza um efeito distanciador desta crueldade. Suas ações: tudo o que o *clown* faz é justificável pela sua lógica; vive em constante estado de máxima sensibilidade; sempre encontra solução para seus problemas, mesmo que essa solução seja impensável para outras pessoas.

Neste processo pedagógico, a *Poética del Clown* deve ser transmitida aos alunos logo no primeiro dia de aula, de forma exaustiva o suficiente para que cada um apreenda dois ou três conceitos logo neste primeiro momento. É tão importante falar da técnica, do uso da máscara do palhaço, como da atitude do aluno, da solidariedade e do espírito lúdico.

Apesar de não utilizar necessariamente a *Poética del Clown* acima descrita em sala de aula, eu também opto por reservar um momento no primeiro encontro para falar sobre minha visão do palhaço, minhas escolhas estéticas, políticas e filosóficas na palhaçaria. Assemelha-se à *Poética* de Jesús Jara os “Comandamentos” de Angela de Castro, que apresentei na primeira seção e também trabalho enquanto professora.

Para Jara (2004), assim como toda máscara, o nariz vermelho está habitado por um ser que tem vida própria. Portanto, “no se trata de ponerse una protesis sin más, sino de recibir el aliento vital de um espíritu benigno”<sup>1</sup> (p. 81). Assim sendo, ele defende um processo de preparação e aquecimento antes de colocar a máscara do palhaço pela primeira vez. Trata-se de encontrar o nariz vermelho em um estado lúdico, aberto e relaxado.

Ele descreve esse primeiro encontro com o nariz em quatro momentos. Após a preparação inicial e o alcance deste estado de abertura e ludicidade, organiza-se o grupo em círculo, todos voltados para fora, e cada um coloca seu nariz. Pode-se experimentar alguns sons e gestos pequenos, como sorriso, bocejo. Em seguida, vira-se para o centro do círculo e olha os colegas – os novos colegas! Ele afirma que esse momento pode ser mais longo e acompanhado de músicas, a depender da sensibilidade do professor. Uma vez esgotado este encontro com os novos colegas, os palhaços olham-se no espelho pela primeira vez. Por último, propõe-se uma improvisação coletiva do grupo, para que comecem a conhecer seus palhaços e sentimentos, a sós e em relação com o outro.

Jara defende que, a partir do momento em que os alunos utilizam a máscara pela primeira vez, toda aula deve seguir o seguinte planejamento: jogos de aquecimento, jogos de preparação (para o nariz), jogos de improvisação (com o nariz). Um encerramento com avaliação e reflexão também devem fazer parte de toda aula e sua duração ou aprofundamento dependerá das demandas da aula em si.

Ele orienta o professor para que tenha sempre em mente três conceitos em sua prática pedagógica: a escuta, a confiança e o jogo. Esses devem dialogar a todo tempo com as principais chaves do trabalho com o *clown*: a diversão, a imaginação, o descobrimento e a entrega.

A primeira reimpressão de seu livro (2011) apresenta, além de inúmeros conselhos para professores, uma série de exercícios detalhadamente descritos. São opções de atividades para aulas de três horas (subdivididas em aquecimento, preparação e improvisação) e jogos teatrais para palhaços.

---

<sup>1</sup> “não se trata de colocar uma prótese sem mais, mas de receber o alimento vital de um espírito benigno” – tradução livre

Alguns dos jogos sugeridos por Jara são apresentados também por outros educadores de teatro, como Spolin (2006) e Milet e Dourado (1998), e eu utilizou em sala de aula, como as variações de andanças ou o jogo do espelho. Outras atividades do livro também integram minha proposta, do modo em que são descritas ou adaptadas. Um exemplo é “la ducha” (JARA, 2011, p. 63), que poderia ser traduzido para “o banho”, um jogo que mescla aquecimento, formação de grupo e imaginação, ao simular um banho coletivo em que a temperatura da água varia, provocando reações dos alunos.

Alguns processos assemelham-se a práticas de outros palhaços, como Angela de Castro e o ritual para colocar o nariz pela primeira vez, e Jacques Lecoq, com os jogos de improvisação com o nariz vermelho.

### **Jacques Lecoq**

Jacques Lecoq nasceu em 15 de dezembro de 1911, em Paris, França. Começou seus estudos em Educação Física em 1937, onde atuou profissionalmente até 1945 – ano em que ingressou no teatro: “Cheguei ao teatro por meio do esporte” (LECOQ, 2010, p. 28).

Em 1948, Lecoq foi à Itália, onde morou por oito anos. Nesse país, conheceu a tragédia grega e a *commedia dell’arte*, duas linguagens que marcariam futuramente sua pedagogia teatral. Voltou a Paris em 1956, quando fundou, em 5 de dezembro, a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*. A partir de então, Lecoq voltou seu trabalho para o ensino de teatro, pelo qual ganhou renome internacional:

Na verdade, sempre quis e gostei de ensinar, mas ensinar, sobretudo, para conhecer. É ensinando que posso continuar minha busca, no sentido de conhecer o movimento. É ensinando que compreendo melhor como tudo se movimenta. É ensinando que descobri que o corpo sabe coisas que a cabeça ainda não sabe! Essa pesquisa me fascina e, ainda hoje, desejo compartilhá-la (Ibidem, p. 34-35).

O estudo do *clown* apareceu na escola de Lecoq no início dos anos 60, quando ele se perguntava sobre as relações entre a *commedia dell’arte* e os palhaços de circo. A principal descoberta veio a partir de uma pergunta simples: como o palhaço faz rir? Para responder a essa questão, ele pediu a seus alunos que se pusessem em círculo (em alusão à pista do picadeiro) e, um a um, fizesse a ‘plateia’ rir:



O resultado foi catastrófico. Sentíamos algo preso na garganta, uma angústia no peito, tudo se tornava trágico. [...] Foi então, vendo-se naquele estado de fraqueza, que todos se puseram a rir, não do personagem que pretendiam apresentar, mas da própria pessoa, despida. Encontramos! O *clown* não existe fora do ator que o interpreta (LECOQ, 2010, p. 213).

Variações deste exercício (“Faça uma coisa engraçada” ou “Faça-me rir”) são utilizadas por diferentes escolas e mestres, como o LUME, Angela de Castro e Alexandre Casali. Ao longo da experiência, Lecoq percebeu que alguns alunos encontravam no *clown* a possibilidade de exhibir seus defeitos e jogar com isso, alcançando o riso dos espectadores. Essa descoberta foi de tamanha importância que a transformação de uma fraqueza pessoal em força teatral se tornou princípio fundamental do trabalho com o *clown* na Escola.

Ele utilizava pouco a referência do palhaço de circo que, salvo na relação com a comicidade, era distante da realidade dos alunos da sua Escola. Foi o aluno Pierre Bylland, antes de se tornar professor, que introduziu o nariz vermelho, “a menor máscara do mundo, que ia permitir tirar do indivíduo sua ingenuidade e sua fragilidade” (Ibidem, p. 214).

Para Lecoq, quando o ator entra em cena com a máscara do palhaço ele encontra-se em um estado de disponibilidade, de total falta de defesa. Ao contrário das máscaras *dell’arte*, aquele que usa o nariz vermelho não deve entrar num personagem preestabelecido, mas descobrir nele mesmo o *clown* que o habita. Deve deixar surgir a inocência dentro dele que se manifesta no fracasso, no fiasco.

No entanto, afirma que não basta fracassar por fracassar, com qualquer coisa. É preciso fracassar naquilo que se sabe fazer, na sua proeza. Ele trabalha com seus alunos o conceito de proeza não como virtuosismo, mas como algo que só o aluno consiga realizar – não importa o quão ridículo seja. Então, a tarefa está em relacionar talento e fiasco. O não conseguir e o conseguir – e como é que conseguiu?

Assim como as outras linguagens na Escola de Lecoq, a pedagogia do *clown* é progressiva. O primeiro momento é, em suas palavras, “uma seção de mau gosto, [...] a grande besteirada” (Idem, p. 216). Simula-se uma festa, onde os alunos fantasiavam-se com acessórios e brincam com liberdade total. Essa dissimulação de sua própria pessoa libera os atores de suas máscaras sociais e faz surgir comportamentos pessoais insuspeitados. Após esse momento, retira-se o figurino para chegar o *clown*, com o nariz vermelho.

O nariz vermelho é abordado na descoberta do público, na relação do *clown* com o público: o *clown* só existe sob o olhar de outros. Paralelamente, descobre-se o andar do palhaço através da observação do caminhar natural de cada um e de seus trejeitos escondidos. Exagera-se o andar progressivamente, para chegar a uma transposição pessoal.

A referência com os palhaços de circo aparece quando começa o trabalho do *clown* em cena e as relações das duplas de Augusto e Branco. Para ele, a dupla de *clowns* é preferível ao trio em um processo pedagógico de teatro, para permitir que cada um possa situar-se em relação ao outro.

Em “O corpo poético” (2010), Lecoq lembra que acreditava que o *clown* seria algo temporário dentro do projeto da Escola. Anos depois, passou a adquirir tanta importância quanto a máscara neutra, mas numa direção oposta. Enquanto a máscara neutra apaga os trejeitos pessoais e faz o ator situar-se como parte de um todo, o *clown* celebra a individualidade. Última etapa do curso da Escola antes da mostra final, o *clown* é um reencontro do aluno com ele mesmo, uma experiência de liberdade e autenticidade.

Jacques Lecoq faleceu aos 77 anos em 19 de Janeiro de 1999, em Paris, e trabalhou ensinando até poucos dias antes de sua morte. Sua escola formou artistas como Avner Eisenberg e Phillippe Gaulier e seu método é uma das maiores referências em ensino de teatro, especialmente nas áreas da máscara neutra, mímica, bufonaria e *clown*.

### **Burnier e o LUME**

Também estudou na Escola parisiense um brasileiro que viria a formar o laboratório nacional mais reconhecido academicamente em pesquisa do *clown*: Luís Otávio Burnier Sartori Pessoa de Melo (1956-1995), natural de Campinas, cidade onde viveu a maior parte de sua vida.

Seu livro “A Arte de Ator – da Técnica à Representação” (BURNIER, 2001) originou-se da tese de doutorado homônima, defendida em 1994 pela Faculdade de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). A tese reuniu as experiências desenvolvidas nos primeiros dez anos do LUME e dedica um capítulo ao estudo do palhaço, intitulado “O *Clown* e a improvisação codificada”.

Parte do único livro publicado por Burnier (mas não o único do LUME, que hoje reúne seis publicações editoriais, três delas de Renato Ferracini), o capítulo sobre o *clown* reserva mais de sua metade para descrever o processo de iniciação do LUME. Para ele (2001), assim como os rituais iniciáticos dos povos indígenas, o *clown*, por ser uma máscara, também necessita de um momento de iniciação peculiar: “Ser um *clown* significa ter vivenciado um processo particular, também difícil e doloroso, que lhe imprime uma identidade e o faz sentir-se como membro de uma mesma família” (p. 209-210).

A iniciação ao *clown* é descrita como a condensação no tempo de uma série de vivências pelas quais o ator passa para encontrar ou confirmar seu palhaço pessoal e, assim, desencadear um processo mais longo de criação do *clown*. Para ele, o sucesso de uma iniciação depende, sobretudo, do ator e de sua relação com o *Monsieur Loyal*, que simboliza o dono do circo. A figura do *Monsieur*, na metodologia do LUME, é representada pela pessoa que ministra uma iniciação e que trabalha para expor os alunos ao ridículo e assim chegar ao encontro com seu *clown*; uma alusão às situações constrangedoras vividas pelos palhaços tradicionais circenses com o dono do circo, como forma de batismo do palhaço.

Sendo assim, a iniciação tenta criar essa situação específica que faz parte do cotidiano do circo. Burnier afirma que um ator, cuja origem não é circense, deve atravessar esse processo por outros meios, o que ele procurava fazer sempre em forma de retiro. No retiro para o estudo do *clown* “tudo é feito buscando conciliar técnica e criatividade, sofrimento e riso, rigor e humanidade” (Ibidem, p. 212).

Dentre os exercícios que confrontam o ator com seu ridículo, destaca-se o exercício do picadeiro. No picadeiro, o *Monsieur Loyal* tem uma única vaga de emprego no seu circo e todos os *clowns* estão interessados em conseguir o trabalho. Um a um, eles apresentam-se ao *Monsieur*, mostrando suas proezas para fazer a plateia e o próprio dono do circo rirem. Algumas regras devem ser seguidas pelos alunos: a palavra do *Monsieur* é a verdade absoluta e é lei inquestionável; o *clown* leva tudo ao pé da letra; o *clown* não quer ir embora, mas, se mandado, ele não pode desobedecer; o *clown* acredita no que faz e faz de tudo para conseguir o emprego. Segundo ele, todo “processo iniciático do *clown* está embasado nesta relação primitiva do acreditar e do querer” (Idem, p. 217).

Assim sendo, neste exercício, o *Monsieur Loyal* conduz o aluno e faz com que o *clown* sintase o mais idiota do mundo, ou o palhaço mais eficiente do mundo do circo. Burnier julga este ser o exercício mais importante de uma iniciação, pois ele provoca o confronto entre as fórmulas já prontas (na tentativa de fazer rir) e a essência de cada um. Ele quebra as couraças da vida cotidiana, “coloca o aprendiz em situação de desconforto, o que leva ao desmoronamento de suas defesas naturais, aqueles estereótipos e fórmulas já prontas, às quais sempre nos apegamos nos momentos de aperto” (PUCETTI, 2007, p. 24).

Além do exercício do picadeiro (que podemos notar semelhança com o “faça-me rir” de Lecoq), tornaram-se marcas da pesquisa de *clown* do LUME a relação de seu trabalho com a dança pessoal e o treinamento energético. Trata-se de uma “abordagem corporal, construída na experimentação, buscando a construção de corpos, lógicas, modos de fazer singulares” (KASPER, 2004, p. 21).

Luís Otávio Burnier morreu jovem, aos 38 anos, de infecção generalizada. É importante ressaltar que, apesar de ter estudado com Lecoq e de apresentar pontos em comum, não se pode afirmar que seja discípulo dele. Nem na mímica, com quem teve contato direto (Decroux influenciou mais no seu trabalho), nem no *clown*, com quem teve contato através de Phillippe Gaulier (que por sua vez já trabalha de forma diferenciada da Escola de Lecoq).

O LUME desenvolveu uma pesquisa própria, que se inspira em uma série de outras escolas. Após a morte de Burnier, Ricardo Puccetti, que hoje coordena a pesquisa do *clown*, estudou com Nani Colombaioni (falecido, palhaço de tradicional família circense da Itália) e Sue Morrison (palhaça canadense que pesquisa o *clown* sagrado). Hoje, o LUME continua a representar o centro de treinamento de ator mais reconhecido no país e seu estudo do *clown* influenciou alunos que multiplicaram seu método para diferentes grupos.

### **Angela de Castro**

Angela de Castro nasceu no Rio de Janeiro, onde viveu uma adolescência que descreve como solitária e precoce. Tinha muitos livros em casa da família e desde nova interessava-se por literatura e filosofia. Aos 17 anos, acompanhou uma amiga que faria um teste de teatro em Ipanema. Porém, o teste seria em dupla e ela entrou com a colega, inesperadamente. Para sua

surpresa, ela ganhou o papel e a amiga não: “eu perdi a amizade e a carreira começou” (CASTRO, 2010, s/p).

Após um início de carreira teatral no Rio de Janeiro, mudou-se para São Paulo, onde entrou no elenco de “Macunaíma”, encenado por Antunes Filho. Quando foi com o espetáculo para a Europa, teve seu primeiro contato com o palhaço de teatro europeu o que, segundo ela, mudou sua vida. Saiu de “Macunaíma” e voltou para o Brasil à procura de cursos de palhaço que refletissem o tipo de palhaço que ela então conheceria.

Após tentativas frustradas de trabalhar com o palhaço de teatro, de Castro recebeu um convite para retornar à Europa, com a circulação de uma companhia carioca. Viajou três meses pela Europa, por Portugal e França e, ao final da temporada, decidiu visitar uma amiga em Londres. Tentou a carreira na capital inglesa, mas passou por momentos iniciais difíceis. Quando já estava quase voltando para o Brasil, recebeu o convite para fazer uma audição para uma companhia de teatro-circo com artistas que estudaram com Lecoq: “eu não falava nada, falava inglês nenhum, meu short arrebentou, eu torci o pé, não sabia fazer nada... Eu só cantei “Parabéns pra você” em inglês e português, coisa assim” (Ibidem, s/p).

Passou no teste, integrou um grupo de cinco palhaços internacionais (ela era a sexta, única mulher) e iniciou de fato a sua trajetória pela palhaçaria. Ela conta que sua formação é totalmente teatral e suas referências de palhaço são de teatro ou de cinema (principalmente cinema, segundo ela). Foi aluna de Pierre Bylland<sup>1</sup>, Phillippe Gaulier e Sue Morrison, além de ter estudado na própria Escola de Lecoq, em Paris (onde não fez o curso integral, de dois anos).

Poderíamos considerar inevitável associar o trabalho da brasileira à Escola de Lecoq. Contudo, em mais de vinte anos iniciando palhaços ao redor do mundo, ela desenvolveu uma metodologia própria, que tanto é influenciada por Lecoq (e Pierre Bylland, mais especificamente) e outros mestres (a exemplo de Sue Morrison), como é construída a partir de exercícios e conceitos criados por ela. Hoje, Angela de Castro é fundadora e diretora do *The Why Not Institute* (Londres), onde ministra a oficina “A Arte da Bobagem” (ou *How to be a stupid*), que ela facilita pelo mundo todo.

---

<sup>1</sup> Pierre Bylland foi responsável por inserir o nariz vermelho do palhaço na Escola de Lecoq.

O fio-condutor da oficina é a Terra do Por Que Não? e os Comandamentos de Palhaço. A Terra do Por Que Não? é um espaço ilimitado, subjetivo, imagético, habitat dos palhaços em seu estado de graça. É onde todos os Comandamentos vivem juntos, em sua máxima expressão. É o local onde tudo é possível, passível, permissível. Para qualquer pergunta a resposta é: por que não?

A oficina no seu formato atual dura 40h/aula, divididas em cinco dias. Infelizmente, devido à programação do Anjos do Picadeiro de 2010, eu não tive acesso a essa carga horária. A oficina que participamos teve 21 horas, divididas em dois dias com 8 horas cada e um terceiro com 5 horas (ainda assim, sua oficina tinha o dobro de carga horária das demais do evento). Mesmo que de forma condensada, espremida, ter a oportunidade de ser aluna de Angela de Castro foi uma experiência irresistível e avassaladora.

Foram três dias que eu passei rindo, chorando (muito) e aprendendo. Aprendendo a todo momento. Ela tem o zelo e a sabedoria de explicar didaticamente cada etapa da sua oficina. O que pode parecer exagero nas primeiras horas torna-se essencial para o seu desenvolvimento enquanto participante. Todo passo é caminhado com gentileza, firmeza e amor.

Em conversa com Alexandre Casali sobre as minhas impressões dessa oficina, ele afirmou que ela “deveria ter amolecido”, pois tinha uma lembrança mais dura na época em que foi seu aluno. De fato, ela (2010) admite que o amadurecimento de seu trabalho veio acompanhado de uma crescente suavidade na prática de ensinar.

Mas que isso não se confunda com displicência, liberalidade. O que Angela de Castro tinha de amável, tinha de firme, segura e forte. Cria-se em torno dela uma posição inquestionável, o que não foi imposto autoritariamente. Pelo contrário, a humildade do grupo de alunos foi uma consequência natural da presença de alguém indubitavelmente experiente, confiante e hábil na condução de um trabalho pedagógico.

Os três dias da oficina foram divididos nos seguintes conteúdos: aquecimento e preparação, intuição, comandamentos, o palhaço, a terra do por que não?. É curioso observar que, ainda que não insira o nariz vermelho no primeiro dia, ele é utilizado sem um ritual específico. O ritual vai aparecer no terceiro dia, quando os participantes já usaram o nariz em duas oportunidades. Isso, ao contrário do que eu acreditaria, não prejudica nem os primeiros

momentos com o nariz nem o ritual final. É tudo muito bem esclarecido e naturalizado, o que faz com que, dos palhaços mais experientes aos totalmente inexperientes do grupo, a máscara do nariz não surja acompanhada de um balaio de estereótipos e clichês de palhaço.

Os dois turnos do primeiro dia tiveram conteúdos e práticas totalmente distintos. A manhã foi destinada a exercícios de aquecimento, formação de grupo, integração. Jogos comuns em aulas de teatro, mas sempre com a atenção de explicitar os objetivos e relacioná-los ao palhaço. A tarde foi para trabalhar a intuição. Esse bloco de atividades foi integrado à pedagogia mais recentemente, depois do curso que ela fez com Sue Morrison e de oficinas sobre arteterapia. Um momento peculiar, pois eu nunca fiz nada parecido em cursos de palhaço. Foram quatro horas praticamente em silêncio, em que testamos o nosso poder de intuição, concentração e imaginação.

O último exercício resultou em uma vivência de meditação em grupo, quando cada um imaginava sua Terra do Por Que Não? (sem que ainda usássemos nome). Foram distribuídos papéis e lápis de cor (que eram solicitados aos participantes no momento da inscrição) e cada um recebeu a orientação de desenhar-se nesse mundo imaginário. Após a partilha dos desenhos, Angela indicou que aquele nossa ilustração era a materialização de nosso palhaço e que todos, na tarde seguinte, deveriam trazer à aula uma roupa que a representasse.

Que dever de casa mais complicado! Éramos um grupo de doze pessoas, das quais somente duas moravam no Rio de Janeiro. Resultado: saímos todos a garimpar brechós e, graças ao bairro da Lapa, conseguimos achar alguma coisa. Nem todos, confesso, pois alguns deram mais sorte que outros. O meu caso foi o primeiro. Na primeira loja que entrei, achei um vestido usado que parecia ter pulado de um guarda-roupa de palhaça e, mais ainda, do meu desenho. “Essa é sua roupa de palhaça”, disse a professora no dia seguinte.

No segundo dia, passamos os dois turnos praticando diversos jogos e exercícios, todos costurados pela explicação dos Comandamentos. Dos vinte e cinco, cinco foram especificamente trabalhados em sala de aula, em atividades lúdicas, sensibilizadoras ou desafiadoras. O “faça uma coisa engraçada” entrou no segundo dia e, como sempre, foi um dos instantes mais difíceis da oficina. Esta tarde terminou com a exibição dos novos figurinos: sucesso para alguns, rascunho ou fracasso total para outros!

O terceiro dia de oficina, que foi realizado no turno da manhã (até o começo da tarde), foi destinado à Terra do Por Que Não? Após uma primeira hora de revisão dos figurinos e um breve aquecimento, passamos o restante da oficina em completo estado de graça, leveza e cumplicidade. Nunca, em uma oficina, alcancei este estado de elevação, sublimidade. Era uma alegria espontânea, pura. Uma dança da alma, um caminhar nas nuvens.

Destaco que minha impressão durante a oficina é inteiramente pessoal e é total e diretamente ligada ao meu desenvolvimento durante as aulas, ao momento de vida que estava quando a fiz e às minhas escolhas enquanto professora. Seguramente, nem todos os meus colegas de oficina terminaram o curso com as mesmas sensações que eu. Mas, no meu caso, Angela foi direto ao ponto.

Sua proposta pedagógica é a mais próxima do que eu acredito para o meu trabalho com deficientes intelectuais. Sua oficina me provocou reações e emoções que eu nunca tinha me permitido sentir – e exibir. Seu discurso é simples, cativante e objetivo.

Faço a descrição dos três dias de aula, pois estes momentos muito inspiraram a construção da oficina que ministrei um mês depois, de volta a Salvador. A apresentação dos Comandamentos durante as explicações dos exercícios, a utilização do desenho como ferramenta para trabalhar ludicidade e imaginação e o primeiro dia com o nariz de palhaço embalado por música e dança são escolhas que integraram minha proposta somente em 2011, após essa experiência como aluna.

Contudo, terminado esse relato, não posso deixar de falar dos meus outros mestres. Aqueles que me ensinaram anos antes e que me encontraram menina, verde, imatura. Já participei de cursos de palhaço quando estava grávida, prestes a me separar, solteira. Estudante que achava que sabia demais, cabeça dura, corpo fechado. Para eles, eu sei, eu dei muito mais trabalho...

Participei de cinco iniciações na arte do palhaço (a última foi Angela de Castro) e três cursos avançados. Grandes mestres, de diferentes nacionalidades e distintas opções estéticas e filosóficas. Eu tropecei muito, “quebrei a cara”, tive medo da cambalhota. Fiquei vermelha, com raiva, triste, decepcionada. Achei que era mais, que era menos, que nunca seria. Eu chorei muito, ri, ri e sorri. Mas ao final, eu sempre sorria, só ria...



Como este trabalho propõe uma oficina de introdução à arte do palhaço para deficientes intelectuais, eu priorizo agora as cinco iniciações que participei como aluna para este texto, quando eu descrevo os meus próprios caminhos de palhaça, sendo que a última das cinco foi abordada recentemente.

Eu farei aqui uma abordagem geral das demais quatro oficinas de iniciação. Infelizmente, eu não tenho os registros das aulas de todos esses cursos. Antecipo que em algumas dessas oficinas foi feito um pacto entre o grupo e oicineiro: um pacto de silêncio. Um acordo para preservar a privacidade de todos na execução dos exercícios, garantir um maior grau de intimidade e liberdade entre o grupo e evitar que quem chegar para futuras experiências não venha cheio de pré-conceitos. Sendo assim, não poderei dar detalhes como a execução de algumas atividades ou a reação de colegas.

Eu participei da primeira iniciação na arte do palhaço em agosto de 2004, com um curso do argentino Diego Outon. Este professor pesquisa a mímica, a *commedia dell'arte* e o palhaço e havia migrado recentemente para Salvador. Na época, minhas vontades assemelhavam-se ao desejo de Angela de Castro enquanto nova: queria conhecer o “palhaço de teatro”. Apesar de ter estudado com Diego Outon por dois meses, pouco lembro de sua iniciação. Recordo-me mais do tempo em que trabalhei com ele após o curso, quando ele dirigia pequenas esquetes que eu fazia com minha primeira dupla, a palhaça Bartira, Caroline Brandão (que hoje vive no Rio de Janeiro), minha irmã de iniciação.

Eu era caloura da Escola de Teatro da UFBA, cheia de ideias na cabeça e não soube aproveitar tanto o curso quanto poderia. Eu racionalizei por demais o processo. Pensei num nome (não foi ele quem nos batizou), num figurino, em trejeitos, num andar, num falar. Foi tudo muito pensado enquanto fazia o curso e, por mais três anos, não me permiti soltar as amarras deste personagem criado. Até que conheci Casali.

### **Alexandre Luis Casali**

Alexandre Luis Casali é baiano e dedica-se há mais de dez anos à arte do palhaço. Ele fez sua primeira iniciação com um retiro do LUME na Bahia, com Ricardo Puccetti e Carlos Simioni como seus *Monsueurs*. Casali faz parte de uma geração de palhaços que mudou o cenário de Salvador, com artistas como João Lima, Demian Reis, Felicia de Castro e Lucio Tranchesi,

entre outros. Ele atua e assina o texto do premiado “O Sapato do Meu Tio” (dirigido por João Lima), mas foi a partir das oficinas de Iniciação à Arte do Palhaço que se tornou a maior referência no campo na capital baiana.

Eu cofundi o grupo Nariz de Cogumelo no final de 2006, com mais nove amigos palhaços. Dos dez integrantes do grupo, apenas três não tinham sido iniciados por Casali (Caroline Andrade, Kiko Ferreira e eu). Por sugestão (e pressão) dos demais, nós três nos inscrevemos para a Iniciação dele no segundo semestre de 2007, a fim de entender do quê que nossos colegas tanto falavam.

Nesse mesmo período, eu retornei ao Instituto Pestalozzi da Bahia para dar continuidade à minha pesquisa de aulas de palhaço para deficientes intelectuais. Entre 2006 e hoje, minha prática enquanto professora nesse estudo sofreu duas grandes reviravoltas, pontuadas por duas iniciações: a de Angela de Castro, em 2010 e a de Alexandre Casali, em 2007. Apesar de ter enfrentado grandes dificuldades em seu curso e de ter custado a desfazer os meus conceitos previamente estabelecidos, o contato com esta metodologia em 2007 foi crucial para a construção da proposta que defendo.

A oficina de iniciação era realizada em quatro longos fins de semana (hoje são cinco), com a carga horária de seis horas diárias. A sua pedagogia é construída a partir de uma mescla de influências que vão desde Angela de Castro, LUME e Palhaço Xuxu (Luis Carlos Vasconcelos) aos passes mágicos, dança circular sagrada e o taoísmo. Das oficinas que participei esta foi sem dúvida a mais intensa, profunda, desafiadora e cansativa.

A carga horária total é dividida em diferentes momentos, que correspondem aos primeiros jogos de liberação e formação de grupo, os exercícios que cumprem com a função de tirar as couraças dos alunos, o dia do bufão, o primeiro ritual com o nariz, a Terra do Por Que Não? e os exercícios de picadeiro. O treinamento energético do LUME, como o enraizamento e a exaustão, é utilizado como preparação para os momentos mais delicados do curso: o dia do bufão e o primeiro ritual para o nariz vermelho.

Os passes mágicos, o conceito taoísta de sorriso interno e a dança circular sagrada são utilizados quase que diariamente, no começo de cada aula. A oficina é finalizada com uma saída dos palhaços em espaço público, como uma praça ou uma praia lotada em dia de

domingo, e um grande “picadeiro” (o exercício aplicado pelo LUME, descrito anteriormente). No meu caso, o “picadeiro” foi realizado no Teatro Gamboa, para um público externo: as crianças da comunidade local.

Esta vivência modificou totalmente o meu fazer pedagógico. Dele, eu utilizo a dança circular sagrada, jogos, princípios e, principalmente, o dia do bufão. Eu conheço muita gente que fez este curso (Casali é responsável por quase todos os “partos” de palhaço de Salvador) e é praticamente unânime a visão de que quem faz sai transformado. Parece até terapia, mas para alguns chega perto disso. Eu ainda trabalhei com Casali durante um ano, período em que ele dirigiu o Nariz de Cogumelo e nosso primeiro espetáculo: “É das palhaças que eles gostam mais”.

No ano de 2009, eu fiz mais dois *workshops* de iniciação ao palhaço, ambos de menor duração. O primeiro deles, com João Lima, durou cinco dias e foi uma experiência de resultados... inesperados. A falta de maturidade do grupo e, a meu ver, a ausência de um acordo inicial que garantisse um grau de intimidade e cumplicidade entre os participantes durante a oficina, prejudicaram e muito o andamento do curso.

João Lima, em uma conversa semanas depois com Lucas Couto, colega de curso e palhaço do Nariz de Cogumelo, confessou não ter ficado satisfeito com o andamento da oficina. Uma infelicidade. Por outro lado, apesar das reações inadequadas dos alunos, João Lima apresentou uma série de exercícios que eu desconhecia e dos quais pretendo me apropriar, na oportunidade de um curso avançado para palhaços (muitas atividades tinham um grau de complexidade um pouco elevado para uma iniciação).

O segundo *workshop* foi ministrado pelo palhaço espanhol Pepe Nuñez, diretor da Cia Pé de Vento, sediada em Florianópolis. Em um curso curto de apenas três dias, o grupo teve a oportunidade de sentir o gostinho de seu trabalho, desse belíssimo e simpático palhaço, figurinha carimbada nos Anjos do Picadeiro. De forma simples e doce, ele transmitiu aos alunos sua visão do palhaço e conceitos sobre os quais ainda reflito, como o uso do chapéu.

Ele menciona crenças de civilizações antigas, que acreditavam que a alma poderia sair pela cabeça do corpo. Sendo assim, o homem sempre deveria usar algum adorno sobre a cabeça. O palhaço deve ter a mesma atitude e sempre usar um chapéu, como forma de proteção.

Um dos exercícios mais marcantes de sua oficina foi o do aplauso, que Angela de Castro também aplica em versão um pouco diferente. Eu utilizo este exercício na minha oficina, quando também correspondeu a um dos momentos mais emocionantes para os alunos. Ele é descrito na terceira seção desta dissertação.

Esses foram os meus grandes mestres, aqueles com quem aprendi a errar e a ensinar. Todo o quebra-cabeça que estrutura a oficina apresentada nesta dissertação é influenciado por estas práticas pedagógicas, além das referências teóricas que aponte no tópico anterior. Ademais, dialogam a todo momento com esta lista de exercícios alguns pensamentos e conceitos que acredito desde a época do TCC. São os princípios motivadores deste trabalho.

#### 4.2. PRINCÍPIOS MOTIVADORES

Tendo rido Deus, nasceram os sete deuses que governam o mundo... Quando ele gargalhou, fez-se a luz... Ele gargalhou pela segunda vez: tudo era água: Na terceira gargalhada, apareceu Hermes; na quarta, a geração; na quinta, o destino; na sexta, o tempo. Depois, pouco antes do sétimo riso, Deus inspira profundamente, mas ele ri tanto que chora, e de suas lágrimas nasce a alma.

Anônimo, do papiro de Leide (séc. III).

Há alguns princípios que me acompanham na pesquisa desde seus primeiros passos, ao meu lado, que me guiam e orientam minha estrada. São ideais, filosofias de trabalho, algo em que acreditar e por que lutar. O que me impulsiona, joga pra frente, motiva. O que percorre cada escolha. Minhas molas propulsoras.

Eles poderiam ser resumidos em três palavras: riso, inacabamento e diversidade. A diversidade como a beleza da humanidade, as diferenças como a paleta de cores e cheiros de um belo jardim. O inacabamento como característica universal de todo ser humano: somos todos (e seremos sempre) inacabados e, por isso, todos temos o que aprender e em que evoluir. E, por último, mas não menos importante, o riso. O riso como ferramenta de transformação, como força política, como potência social. O riso como a arma da alma.

Georges Minois inicia o primeiro capítulo de “História do riso e do escárnio” (2003) com a epígrafe citada no início deste intertítulo e a seguinte afirmação: “O universo nasceu de uma grande gargalhada” (p.21).

Entre as expressões do corpo (a fala, o choro, o riso), o riso faz parte das forças que vem do baixo ventre e, sendo assim, é próximo aos instintos. Ele nos coloca diante da nossa mais pura essência: somos animais; “nem deuses nem semi-deuses, meras bestas tontas que comem, bebem, amam, e lutam desesperadamente para sobreviver” (CASTRO, 2005, p. 14).

A consciência de nossas animalidades é a assunção da nossa humanidade. Quando nos assumimos humanos, reconhecemos nossos erros, rimos de nós mesmos e nos abrimos para a revolução: “Revolucionário é o poder do riso! Um riso transformador que faz com que nos vejamos sob uma ótica risonha, que nos faz celebrar a vida e não o poder” (MAGALHÃES, 2007, p. 39).

Como ter forças para enfrentar o poder? Como encontrar saídas para a luta, a liberdade? “O riso, ao apontar o ridículo do outro e de si mesmo, foi a resposta do homem para esse desafio desde o início dos tempos” (CASTRO, 2005, p. 17). Rimos porque nos dá prazer, e isso bastaria, mas há no riso não apenas o divertimento, mas uma filosofia e uma ação política.

O riso relaxa o corpo e a mente, fortalece as defesas orgânicas, melhora a circulação e a pressão arterial, relaxa os músculos, oxigena os pulmões e libera endorfinas, que promovem a bem-estar (LAMBERT, 1999; JARA, 2004).

Sobretudo, o riso ajuda a saúde mental e cicatriza as feridas da alma. O surrealista Luis Buñuel (2000), em um ensaio sobre Buster Keaton, um dos grandes palhaços do cinema mudo, chamou o comico de “um dos grandes especialistas contra infecções sentimentais de todos os tipos” (p. 61).

O palhaço erra e, ao rirmos de seus erros, reconhecemos que também somos seres frágeis, passíveis de erro. Se pensarmos “como ele é bobo”, sentiremos “como eu sou bobo também”. Lembramos que somos imperfeitos, que a humanidade é imperfeita e, portanto, ridícula.

Aí está o poder revolucionário do palhaço, “pois é através dele que podemos rir de nós mesmos e dos valores que sustentamos” (MAGALHÃES, 2007, p. 21). O poder de oferecer a visão do mundo sob uma ótica distinta, risonha, caracterizada pela celebração da vida e não do próprio poder.

E se nada mais faz sentido, o riso não seria a única atitude razoável? Não é “o único meio de nos fazer suportar a existência a partir do momento em que nenhuma explicação parece convincente? O humor não é o valor supremo que permite aceitar sem compreender, agir sem desconfiar, assumir tudo sem levar nada a sério?” (MINOIS, 2003, p.19).

Castro (2005) defende que a função social do palhaço está diretamente ligada ao riso, ao prazer, à felicidade:

Ele não descobre as leis que regem o universo, mas nos faz viver com mais felicidade. E esta é sua incomparável função na sociedade. Enquanto milhões se dedicam às nobres tarefas de matar, se apossar de territórios e acumular riquezas, o palhaço se empenha em provocar o riso de seus semelhantes. Ele não se dedica às grandes questões do espírito nem às ‘altas prosopopeias’ filosóficas, ele gasta seu tempo e o nosso com... bobagens (p. 11).

A força do palhaço não está em querer vencer o poder, mas em se dispor a ridicularizar o mesmo. Ele conhece muito bem a sociedade em que está inserido e assim tem ferramentas para confrontar seus valores. É ao rir do medo, da opressão, que podemos vencê-los. Afinal, “se rimos do sofrimento do outro é por não termos mais medo de sermos punidos ou reprimidos” (AGLAE, 2006, p. 36).

O poder, contudo, quando não teme o riso o admite como necessidade intrínseca da existência humana e serve-se disso para garantir sua soberania. Assim, apodera-se até mesmo de valores contraditórios para colocá-los a seu serviço e domesticá-los em seu favor. Para o poder, o palhaço pode ser muito útil se for eficazmente adestrado e amansado. Sabendo da importância do palhaço ao homem, o poder reconhece alguns “para poder ditar o riso que segrega, que cultua preconceitos e cada vez mais conserva os valores hegemônicos que o mantém vigoroso e inquestionável” (MAGALHÃES, *Ibidem*, p. 22). Apodera-se de toda força criativa, investindo contra o novo e garantindo assim a sua própria conservação.

Assim, o homem vai se equilibrando na corda bamba dos opostos do mundo, criando mecanismos para escapar das forças de opressão e resistir com o riso a uma sociedade que

perde cada vez mais a sua capacidade de brincar e de se reinventar. No hospital, em lugares de guerra e miséria, praças ou palcos, o palhaço continua vestir a camisa da sua arte, sua “única e potente arma de resistência” (MAGALHÃES, 2007, p. 22), e a lutar contra a tristeza e a violência e a celebrar a ridícula beleza de viver.

E que essa luta seja pelo semear de sorrisos e cultivo do riso, nossa espada e nosso bisturi:

Cultivemos o riso contra as armas que destroem a vida. O riso que resiste ao ódio, à fome e às injustiças do mundo. Cultivemos o riso. Mas não um riso que discrimine o outro pela sua cor, religião, etnia, gostos e costumes. Cultivemos o riso para celebrar as nossas diferenças. Um riso que seja como a própria vida: múltiplo, diverso, generoso. Enquanto rirmos estaremos em paz (RISO DA TERRA, 2001, s/p).

Conforme citei na epígrafe deste trabalho, Angela de Castro define o palhaço como uma profissão que inclui a diversidade, as diferenças, as deficiências.

A humanidade sempre teve reações adversas no contato com a diferença que percebiam entre si. Do medo e da repulsa à curiosidade e ao apreço, a variação entre as respostas ao diferente tenderam e tendem a ressaltar os aspectos negativos dos demais, assim considerados sob a lógica das culturas dominantes, que ditam o que é positivo e o que se enquadra à norma.

Talvez, entre as diversidades humanas, a deficiência seja a que mais assusta, a que mais afasta; entre todas a mais polêmica. Ela é tratada historicamente sob um ponto de vista depreciativo, que frequentemente tem para o corpo com falhas mais graves duas possibilidades: piedade ou aversão. A pessoa deficiente cresce com esse olhar e é educada, assim como muitos somos, a esconder e negar a diversidade.

O palhaço caminha no sentido contrário. Enquanto nós escondemos nossas faltas, o palhaço as mostra. Se nós disfarçamos as deficiências, e ele as escancara. Nós buscamos o enquadramento, a normalização e ele chuta o balde, celebra o ridículo e ri das bobagens. Desconheço dois palhaços que sejam iguais. O palhaço não apenas revela as diferenças, mas as exalta. Ele festeja a diversidade.

Todo o processo pedagógico que apresento neste trabalho tem em mente esse preceito: o de celebrar a diversidade. As diferenças entre os alunos são apontadas e ressaltadas crescentemente, conforme o curso direciona-se para o estudo do palhaço.

Por exemplo, em uma atividade, pede-se ao aluno que responda à questão: “Por que eu sou especial?”. Em outro momento, o grupo olha atentamente o corpo do colega que está no centro da roda, enquanto eu sinalizo verbalmente detalhes desta pessoa, com um discurso que tem como lema “veja que legal isso que só eu tenho”. Tais atividades acompanham o pensamento de Fédida (1984), que afirma que a nossa percepção do outro é possível somente com o reconhecimento do nosso defeito – o meu e o seu.

Conviver com o diferente e valorizar a diversidade é um ganho para alunos com ou sem deficiência, para familiares e professores. Assim sendo, eu não só defendo a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência, como forma de assumirmos e apreciarmos as diferenças, mas acredito em uma prática pedagógica que entenda a pluralidade como princípio, como meio e como fim.

É do respeito à diversidade que nasce “a rica aventura de lidar com múltiplas identidades culturais” (AZEVEDO, 2003, p. 99). Este exercício se dá na perspectiva de que é no diálogo com a alteridade que nos construímos socialmente e em nossas singularidades. Para isso, concordo com Freire (2009), que alerta para a necessidade da consciência de nosso inacabamento enquanto seres históricos e sociais, em constante aprendizado e processo de erros e acertos.

Freire (Ibidem) define o inacabamento como próprio de qualquer ser vivo: “Onde há vida, há inacabamento” (p. 50). Inconclusos somos nós, homens e mulheres, assim como as plantas e todos os animais.

O que distingue a inconclusão entre os humanos e os outros seres vivos é que entre nós ela se sabe como tal. Nós podemos ter consciência de que somos inacabados, o que implica estarmos em uma constante busca: “seria uma contradição se, inacabado e ciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (Idem, p. 57-58).

É nesta condição que se fundamenta a educação como um processo permanente e para todos. Afirmar o inacabamento em todo ser humano representa estar ciente de que todo ser humano



pode ser educado e, ao mesmo tempo, de que todo ser humano é repleto de falhas, imperfeições. Portanto, uma educação para todos não somente é possível como imprescindível.

Se todos estamos na condição de seres “por concluir”, todos tendemos a caminhar rumo a essa inatingível conclusão. Sabedores do nosso inacabamento, sabemos que podemos ir além dele. Os obstáculos não se eternizam e o ser humano tem o impulso natural de superá-los, ou de compensá-los, como afirma Vygotski (conforme estudado na seção anterior).

Vejo o inacabamento como um ponto de encontro entre a pessoa deficiente e o palhaço. A pessoa com deficiência possui na sua constituição morfológica do cérebro, nas suas possibilidades de comunicação e locomoção e nos seus sentidos a concretização da incompletude, da inconclusão daquilo que seria esperado como ‘normal’.

Se a deficiência é o corpo inacabado, o palhaço é a poética do inconcluso. Bolognesi (2003) afirma que o ofício do palhaço consiste em escancarar o seu corpo incompleto e, zombando de seus próprios limites, desafiar a si mesmo.

Sendo assim, o cômico do palhaço está na assunção e exposição de seus próprios ridículos e grotescos. Na sua construção física, nas suas roupas curtas ou remendadas, nas suas quedas, o palhaço é uma figura que é consciente de seu inacabamento e, ainda mais, ri dele. E o riso que vem, como diz Libar (2011), é um riso de cumplicidade. Porque ridículos e grotescos somos todos (deficientes ou não) e no fundo sabemos disso. É um riso de amor, que diz: eu te aceito como você é e eu me aceito como eu sou.

Uma consciência alegre e bem-humorada, que possibilita ao deficiente os movimentos de saber, assumir e rir de sua condição. A graça do palhaço está justamente nesse processo. Ele representa como uma espécie de asfalto, que tapa os buracos e torna a estrada lisa e rápida. O destino é o outro e ele agora está mais próximo.

Ou como um espelho mágico, que ao passo que funciona como uma lente de aumento, “nos olha dentro dos olhos e diz: “sou um ser humano como você, ridículo, frágil e belo”. E o seu prazer de existir nos contagia e nos relembra de que também estamos vivos” (PUC CETI, 2006, p. 143).

### 4.3. ALGUMAS ESCOLHAS

*Não se trata de um corpo sublime, acabado e perfeito. O motivo maior do palhaço é a efetivação do grotesco. Por isso, ele sempre aparece como disforme, permeado de trejeitos, enfatizando o ridículo e o inusual, explorando as deficiências e os limites. É um corpo sem amarras.*

Mario Bolognesi

No processo de sistematização desta proposta pedagógica, algumas decisões foram tomadas, que se mantiveram antes, durante e após o curso. Uma delas é a presença da oficina de uma aula reservada para o trabalho de bufão e do grotesco.

Bakhtin (1987) define a concepção grotesca de corpo como a consciência da eterna incompletude, da imperfeição. Segundo ele, a origem do termo ‘grotesco’ está relacionada à descoberta no final do século XV de pinturas ornamentais em grutas da Itália, que apresentavam um jogo até então desconhecido. Nelas, brincava-se de modo livre e insólito com as formas vegetais, animais e humanas, que ali se confundiam e não se distinguiam. Esse tipo de pintura foi chamada de *grottesca*, derivado do italiano *grotta* (gruta).

Victor Hugo (1988) concorda com Bakhtin ao afirmar que o grotesco esteve presente em todas as épocas da cultura ocidental, desde a Antiguidade até a Idade Moderna. Minois (2003) aponta ainda para bufões junto os reis da Pérsia, aos faraós do antigo Egito. O grotesco antigo no Ocidente estava ligado às manifestações oficiais e religiosas e, segundo Victor Hugo (Ibidem), encontrava-se tímido, encoberto sempre por um véu de grandeza ou divindade. O cômico nos passa quase que despercebido, se comparado com o registro e o valor que é dado ao conjunto épico da Antiguidade.

Castro (2003) já aponta para a presença de bufões no Império Romano, onde a figura daquele que divertia a corte era constante e de uma importância social peculiar:

Todo nobre romano mantinha em casa uma trupe de palhaços anões, dizia-se que ter anão em casa trazia sorte. [...] Anões, corcundas e feios de um modo geral tinham no humor uma possibilidade de sobrevivência e de ascensão social. Essa sociedade tão ligada às aparências recebia com tanta surpresa o fato de que aqueles seres desprezados tinham inteligência, que uma simples resposta bem dada transformava um palhaço num sábio (p. 23).

Com o fim do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média os artistas sofrem muito, especialmente os artistas do riso. O poder central desaparece, as cidades desestruturam-se e os cômicos<sup>1</sup> passam a viver clandestinamente em bandos itinerantes.

O que Bakhtin (1987) chama por ‘realismo grotesco’ foi característico da Idade Média e do Renascimento, fase em que encontrou seu apogeu e fez presença tanto na cultura popular de rua e manifestações não-oficiais, quanto na literatura cômica e nas celebrações da Igreja, onde acompanhava, a certo ponto, as festividades. O grotesco ali era “livre e franco no seu andar” (HUGO, 1988, p. 29).

Nesta época, desenvolve-se uma cultura de subversão, construindo uma espécie de ‘mundo às avesssas’. Contrapondo-se ao fundamentalismo religioso da ‘Idade das Trevas’, o homem sente falta de celebrações do riso e da farra e uma antiga tradição romana retorna com grande força: surgem as ‘Festas dos Loucos’. Durante essas festividades, o cômico popular tomava as ruas das cidades e os espectadores eram convidados a participar ativamente do festejo, vivendo uma espécie de segundo plano, regido pelas leis da liberdade, da abundância e da igualdade.

As ‘Saturnais’ eram celebradas em Roma no mês de janeiro e, neste período, os escravos se vestiam como patrões, sentavam-se à mesa com eles e celebravam a época em que a igualdade e a confraternização harmoniosa imperavam entre os homens. Na Europa medieval, as Saturnais transformaram-se na ‘Festa dos Loucos’. Nesta ocasião, estudantes e membros inferiores do clero invertiam a hierarquia da Igreja e instalavam a esbórnia e o escárnio.

O humor das Festas dos Loucos forma um público necessitado de poesias satíricas e paródias lascivas e, conseqüentemente, fomenta “o surgimento de poetas e cômicos, que se dedicam a alimentar, com sua arte, a fome de riso de seus contemporâneos” (CASTRO, 2005, p. 29).

Dentre as figuras mais representativas do corpo e do cômico do realismo grotesco, está o bufão. Os bufões são os personagens característicos da Idade Média, “os veículos permanentes e consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana” (BAKHTIN, Ibidem,

---

<sup>1</sup> Há registros de mulheres cômicas, a exemplo de Mathurine, que serviu a Henrique III, Henrique IV e Luis XIII, a mais famosa boba da corte. (CASTRO, 2005)

p. 7). Não eram atores que representavam um papel, mas, como uma espécie de fronteira entre a vida e a arte, o real e o irreal, eram bufões por toda a vida.

O bufão é a personificação do grotesco, “aqueles que não acreditam em nada e zombam de tudo” (LECOQ, 2010, p. 178). Manifesta com liberdade e exagero os sentimentos e as necessidades humanas e o faz desprovido de qualquer vergonha ou pudor. Sobre esta falta de pudor, Carmona (2004b) diz:

Vindo do esgoto ou da latrina, do mistério visionário ou do cosmos indefinido, este ser escroto ou lunático, a escória da humanidade, lembra com escárnio e humor que por todos foi abandonado e revela no seu corpo as cicatrizes – gravadas a ferro e fogo – da noite escura da sua alma (p. 117).

Os bufões debochavam das instituições oficiais e das convenções sociais, pois não tinham nada a temer: escória da humanidade, o bufão nada mais tinha a perder. Dos três grandes medos do homem – a morte, o banimento e a loucura – o bufão só teme o primeiro, pois dos demais está provido por inteiro (CARMONA, 2004a).

Com a modernidade, o bufão, que encontrou seu apogeu na Idade Média, transformou-se também num estilo de comicidade muito singular, onde o corpo grotesco e o discurso paródico são a mola propulsora para a criação cênica. Lecoq (Ibidem) afirma que, ao longo do tempo, os bufões fizeram surgir três grandes famílias: a do mistério, a do poder e, por fim, a da ciência. Para ele, essas três famílias determinam hoje em dia territórios diferenciados do bufão: o mistério, o grotesco e o fantástico.

Os primeiros giram em torno “da crença quase religiosa. Os bufões do mistério são adivinhos. [...] São os profetas” (Idem, p. 183). Os grotescos estão ligados ao humor medieval e renascentista e estão próximos da caricatura. Os bufões do fantástico, os mais fortes atualmente segundo Lecoq, apoiam-se no uso de novas tecnologias e são, também, os que possuem “imaginação mais alucinada” (p. 184).

Desta forma, o trabalho de bufão cobre hoje um vasto território, “cujos contornos não podemos delimitar de modo definitivo” (op. cit., p.184). Os estudos de bufão são atualmente trabalhados por escolas de renome internacional, como as de Jacques Lecoq e Phillipe Gaulier

(Paris). No Brasil, o bufão foi/é estudado por pesquisadores como Luís Otávio Burnier (Campinas) e Daniela Carmona (Porto Alegre) e é presença habitual em festivais de palhaço.

Conforme pode ser conferido na próxima seção, tanto o bufão como o palhaço são abordados na oficina pelo viés do jogo e da imaginação.

Huizinga (2000) descreve o jogo como uma atividade livre e voluntária, de caráter não-sério e/ou prazeroso e que possui seu próprio universo, com definição de tempo, espaço e regras específicas. Spolin (2003), por outro lado, afirma que qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado.

Adoto ambas as definições para a utilização do termo 'jogo' durante todo este trabalho. Portanto, qualquer seja o objetivo do 'jogo', ele aqui é entendido como uma atividade social e prazerosa, que responde a um conjunto de regras e universos próprios. Assim são os jogos de aquecimento descritos na seção posterior, os jogos de palhaço abordados por Jara (2004; 2011) ou os jogos teatrais sistematizados por Spolin (Ibidem; 2006).

A autora defende que a existência de um problema e a necessidade de solução do mesmo para o andamento do jogo implicam diretamente na evolução do jogador. Desse modo, o crescimento do participante é motivado pelo próprio jogo:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo (Idem, p. 5).

Portanto, a utilização de jogos em processos pedagógicos estimula o desenvolvimento físico e intelectual do aluno, além de motivar a superação de seus limites. Para adultos com D.I., o jogo é uma ferramenta lúdica e leve de exercitar a criatividade e solução de problemas, duas faculdades desafiadoras para o deficiente intelectual e pouco trabalhadas.

Para Aglae (2006), este crescimento também é motivado em jogos com palhaços. Esse tipo de atividade desenvolve no palhaço liberdade, espontaneidade e as habilidades necessárias para jogar o próprio jogo. É um elemento que aglutina várias características que são encontradas

no trabalho com a palhaçaria, como a diversão, a imaginação, o descobrimento e a entrega (JARA, 2011).

Masetti (2007) também aborda o tema:

O palhaço acredita na força dessa união. Acredita que brincar é a melhor forma de encontro e que estes não têm tempo definido para ocorrer: depende da intensidade dos olhares e da permissão para o jogo. E aqui o jogo já começou e nele é difícil dizer quem brinca com quem. É tão intenso que brincar, nesse encontro, é sinônimo de viver (p. 14).

Pinto e Góes (2004), em um estudo sobre o jogo e a imaginação, afirmam que esta amplia a experiência humana, sendo então considerada de vital importância para o desenvolvimento do indivíduo: “A imaginação inclui-se nas funções psíquicas superiores e torna possível a atividade criadora, marca específica do humano. Entrelaça-se à cognição, favorecendo a compreensão do mundo e a conceituação do real” (p. 25).

Deste modo, ela traz uma maior liberdade perante os condicionantes situacionais, permitindo a transgressão e a superação dos limites impostos pela realidade. Podemos afirmar, portanto, que ela é também importante no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual: “vivenciar experiências que conduzam à ação criadora é uma possibilidade, uma necessidade e um direito desse sujeito; quer dizer, é um compromisso do grupo social para com ele” (PINTO; GÓES, *Ibidem*, p. 25).

Uma das esferas mais importantes para a imaginação está no brincar. O palhaço, desde os hotxuás (palhaços sagrados indígenas) às representações mais modernistas, tem em sua essência a disponibilidade para o jogo e a brincadeira, “seu prazer e capacidade de brincar com e para as pessoas” (PUC CETI, 2006, p. 163).

O *jogo* e o *divertimento* são apontados por Angela de Castro como dois dos Comandamentos de Palhaço, elementos que utilizo em minha proposta pedagógica.

Angela de Castro (2009; 2010a) afirma que os Comandamentos não foram criados racionalmente, mas surgiram da necessidade de explicar melhor sobre o ofício do palhaço. Os “treze que são catorze” da época que Alexandre Casali aprendeu, hoje aumentaram para vinte

e cinco Comandamentos do Palhaço: “E vai crescendo. Tem mais coisa, vai descobrindo” (CASTRO, 2009, s/p). Cito aqui um por um:

O prazer de estar presente; estar no momento; compromisso (querer fazer); felicidade de estar fazendo; alegria de ser quem é; amor; honestidade; generosidade; simplicidade; coragem; disciplina; curiosidade; deslumbramento; liberdade; inocência; ingenuidade; esperança; cumplicidade; solidão; divertimento; entrega; aceitação; leveza; serenidade; estado do jogo (CASTRO, 2010b, s/p).

De Castro apresenta e trabalha os Comandamentos durante todo o curso, do primeiro ao último exercício, explicitando de forma bem didática como cada atividade aborda o comando em questão e como nós podemos fazer para trabalhá-los. Incrível como ela deixa tudo claro, limpo, iluminado. É um estalo na cabeça: “É mesmo! Eu sempre brinquei de ‘Batatinha-frita 1,2,3’<sup>1</sup> e nunca pensei nisso!”

A totalidade de vinte e cinco princípios para o palhaço, além de ser difícil de ser transmitida ao grupo, seria impossível de ser trabalhada com atenção em uma oficina de trinta horas. Foram reduzidos então para treze ou quinze, eleitos pela contribuição que podem dar aos participantes com deficiência.

O primeiro deles é o *prazer de estar presente* que, segundo de Castro (2009; 2010a), é o comando mais importante e está ligado diretamente ao carisma. A palhaça concluiu que o que há de comum nas pessoas carismáticas é o prazer de estar presente. Pucceti (2006) relaciona este conceito diretamente ao estado do palhaço, que define como “a redescoberta do prazer de fazer as coisas, do prazer de brincar, do prazer de se permitir, do prazer de simplesmente ser” (138).

Se buscarmos nos dicionários a palavra ‘carisma’, muitos deles relacionam o termo à palavra ‘charme’, ou ‘charme pessoal’. Juliana Dorneles (2010), em um estudo sobre o charme do palhaço, aponta uma interessante afirmação:

O charme de alguém tem como fonte o seu ponto de demência. [...] Trata-se de estar em um ponto desconhecido, onde quem fala não é mais o grande mantenedor da ordem de si, coerente, obedecendo ao plano do hábito. [...] ali onde o chefe ditador dos valores relaxa e deixa a um pequeno guerreiro perdido o vocabulário que lhe cabe. Charme de uma falibilidade (p. 35).

---

<sup>1</sup> O jogo “Batatinha-frita 1,2,3” é descrito na última seção deste trabalho.

A partir disso, considero que o charme do palhaço está sem suas fraquezas, suas falibilidades, suas demências. A *aceitação* e a *alegria de ser quem é* estão proximamente ligados com o prazer de estar presente e talvez sejam os dois Mandamentos mais exaustivamente trabalhados durante a oficina. Estes se relacionam também com os princípios de diversidade e inacabamento, comentados anteriormente.

Outros comandamentos eleitos são a *curiosidade* e o *deslumbramento*. O palhaço é curioso, atento a tudo que está à sua volta, deslumbra-se com os menores acontecimentos. Freire (2009) também aborda a curiosidade, e defende seu exercício para convocar a imaginação, a intuição e as emoções: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (p. 32).

A abordagem destes e outros valores é descrita na seção que se segue, onde relato as experiências da oficina. Para finalizar, listo aqui a nossa seleção dos Mandamentos de Palhaço:

1. O prazer de estar presente
2. A alegria de ser quem é
3. O amor
4. A simplicidade
5. A coragem
6. A disciplina
7. A curiosidade e o deslumbramento
8. A inocência e a ingenuidade
9. A honestidade
10. A solidão
11. A entrega
12. O divertimento
13. A aceitação



## 5. A SOLUÇÃO PASPALHA: PEDAGOGIA DA BOBAGEM

Voltemos então à questão central da qual falei no início da seção anterior: qual é a receita para solucionar este meu problema?

Eu aprendi a fazer bolo graças ao meu filho de seis anos, que é boleiro de mão cheia. Após várias tentativas frustradas e algumas de sucesso, aprendi algumas lições: 1 – só dá certo quando Caio (meu filho) cozinha comigo; 2 – não há uma só receita certa pra bolo de chocolate, mas as que você consegue fazer melhor; 3 – a prática leva ao desenvolvimento, mas não à perfeição.

Dessas lições, a primeira logicamente é muito pessoal, mas trago as duas demais para esta doce metáfora. Primeiro: não há só um jeito certo de se trabalhar com deficientes intelectuais, ou palhaço com deficientes intelectuais, mas há o jeito que você sabe fazer melhor. Segundo: prática leva ao desenvolvimento, mas nunca à perfeição. Portanto, esse é um jeito, o meu jeito, que foi praticado, estudado e desenvolvido, mas não pode ser chamado de perfeito. Afinal, eu acredito nos inacabamentos...

Esta última seção destina-se a detalhar, finalmente, esse meu jeito. Como mencionei na introdução da dissertação, eu não reservo este momento para apresentar os planos de aula. Os planejamentos de curso e aula-a-aula estão presentes como apêndices, para aqueles que desejem ver como cada encontro foi estruturado. Esses, por sua vez, já não seguem exatamente a estrutura descrita nesta seção, pois ela foi avaliada, reorganizada e ampliada (o planejamento em apêndice possui a carga de 30 horas/aula, enquanto a oficina relatada durou 26 horas). Por agora, portanto, guardo-me para descrever, relatar e refletir sobre as experiências, os exercícios e os questionamentos levantados.

A oficina proposta neste trabalho objetivou introduzir a máscara do palhaço para adultos com deficiência intelectual, facilitando seus processos de encontro com seu palhaço interior. A carga horária idealizada é de trinta horas/aula, a serem divididas em quinze encontros.

Cada encontro teve a duração de duas horas/aula, o que foi definido após minhas experiências no Instituto Pestalozzi da Bahia, quando identifiquei e confirmei que este público de alunos tende a se cansar mais facilmente e não suportar uma aula prolongada com produtividade. O

ideal é que os quinze encontros sejam realizados em cinco semanas (três vezes por semana), para garantir um maior aproveitamento do grupo e continuidade no processo. Tais indicações, é claro, são sugestões minhas e seu acatamento vai depender das demandas do professor ou professora, das características do grupo e da disponibilidade do espaço.

Cada encontro tem seu conteúdo específico, que é definido dentro de um planejamento evolutivo de aulas de palhaço:

<b>Aula 1:</b> Apresentação; Liberação e Integração; “Errei!”	<b>Aula 2:</b> Liberação e Integração; Formação de grupo	<b>Aula 3:</b> Liberação; Sensibilização; Formação de grupo
<b>Aula 4:</b> Autoconhecimento; Marcha, palhaço!	<b>Aula 5:</b> Autoconhecimento e Mandamentos; Marcha, palhaço! (Rua)	<b>Aula 6:</b> Autoconhecimento e Aceitação; Bufão
<b>Aula 7:</b> Mandamentos do Palhaço	<b>Aula 8:</b> Mandamentos/Terra do Por Que Não?; Nariz do Palhaço	<b>Aula 9:</b> O Palhaço
<b>Aula 10:</b> Batizado e Figurino	<b>Aula 11:</b> Duplas de Palhaço	<b>Aula 12:</b> Duplas de Palhaço
<b>Aula 13:</b> Preparação para a saída	<b>Aula 14:</b> Preparação para a saída	<b>Aula 15:</b> Saída

Toda aula começa com um aquecimento e termina com algum tipo de avaliação. Na maioria das vezes, a avaliação é feita coletivamente, em roda, quando os alunos são convidados a expor suas impressões.

Em alguns casos específicos, como o dia do bufão e o primeiro dia com o nariz, esta reflexão é realizada de outra forma, como um desenho individual ou uma pintura coletiva. O objetivo desta alteração é buscar que os alunos guardem esses dois especiais momentos e não corram o risco de “vomitar palavras” sem necessidade, como Alexandre Casali costumava dizer. É importante pensar sobre o ocorrido, mas, nessas situações, é mais importante ainda sentir. Por isso, proponho uma reflexão mais subjetiva, em que os alunos expressem suas sensações através de um discurso não verbal.

A partir de agora, esta seção dedica-se a descrever e avaliar a oficina realizada em 2011, que serviu como base para a sistematização anteriormente descrita. A primeira oficina de 2012<sup>1</sup> também é mencionada, mas de forma mais pontual. O intertítulo que se segue aborda as

<sup>1</sup> Conforme relatei na Apresentação, o meu trabalho foi contemplado em 2011 com um edital estadual de cultura e um prêmio nacional de circo, o que possibilita a realização de seis oficinas (duas delas para deficientes) em 2012.

primeiras três aulas da oficina, quando o grupo ainda está por se formar, os alunos a se conhecer e a professora a conhecer sua turma.

### 5.1. MOMENTOS INICIAIS

O grupo foi formado durante os primeiros dias de aula. Foram oito participantes, dos quais quatro compareceram no primeiro dia e seis no segundo. A partir do terceiro dia, tivemos oito alunos em sala quase que em todos os encontros.

A turma da oficina foi composta em sua maioria por alunos inscritos através da Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência do Banco do Brasil (APABB) de Salvador, que ajudou na divulgação da oficina. A seguir, farei uma breve descrição de um perfil de cada participante, para os meus relatos deste projeto. Reitero que me refiro a estes oito alunos pelas suas iniciais.

1 - **L.** é uma das duas mulheres do grupo. Vaidosa, ela sempre ia aos encontros com bolsa, pulseiras, anéis, brincos, celular... Quase tudo rosa, sua cor favorita. Tem um discurso mais tímido, é fechada, séria, mas apresenta uma fala extremamente articulada, com clara organização do pensamento. No grupo, é a que parece mais lutar com a questão de ser reconhecida enquanto adulta e protagonizou alguns questionamentos das nossas atividades. Isso levou-nos a repensar a metodologia e, graças às críticas dela, amadurecer algumas propostas.

L. nasceu em 1977 e, apesar de ter sido descrita como “alfabetizada” na ficha de inscrição (preenchida pela APABB), lê com dificuldade e escreve poucas palavras, como seu nome. Em 2011, frequentava, além das atividades esporádicas realizadas na APABB, o ICEP, clínica especializada em terapias ocupacionais.

2 - **N.** é o namorado de L. Na grande maioria das vezes chegavam e saíam juntos, mas o namoro nunca atrapalhou o andamento das aulas (fizemos um acordo com eles no primeiro encontro). Tem um lado do corpo atrofiado, com uma semi-paralisia da perna e deformação no braço. Ele nunca se separava de uma pochete que carregava na cintura, o que rendeu inspiração pro seu nome de palhaço.

Sempre praticava os exercícios com uma energia e um vigor impressionantes e contribuía com colocações muito maduras nos momentos de avaliação. N. nasceu em 1973 e, em 2011, não frequentava nenhuma instituição especializada. Lê e escreve com dificuldade e apresenta gagueira na fala.

3 - Outro que tem um lado do corpo (o lado oposto) deficiente é **R.** O que impressiona, contudo, é que essas particularidades não impediram nem um nem outro de se desenvolverem fisicamente. Enquanto N. é extremamente forte nos braços, R. é o que corre mais rápido no grupo, mesmo quase carregando uma das pernas.

Ele é sorridente, carinhoso e também se mostra muito empolgado nas atividades. Nascido em 1972, lê com dificuldade e escreve apenas o seu nome.

4 - **Gu.** é o da toalhinha para enxugar o suor. Lembra um pouco Big Mike, o menino grande do filme “Um sonho possível”, com Sandra Bullock. Ele é grande em todos os sentidos: peso e altura. De fala grossa, contudo, é o mais novo da turma (17 anos). Para a sua mãe, é hiperativo. “Não vá na onda dele”, disse ela. Se é hiperativo ou não, de fato ele fala muito e em muitos momentos precisou ser ‘cortado’ para não impor demasiadamente seus discursos sobre o que acontecia em sala de aula.

Gu. tinha, na época, uma fixação por programas sensacionalistas, provavelmente agravada pela recente proibição por parte de sua psicóloga que não lhe deixava ver esses programas. Nascido em 1980, já participou de atividades artísticas como dança corporal (2004 a 2006, Escola de Dança da UFBA) e em 2011 era aluno do CEPRED (Centro de Prevenção e Reabilitação do Portador de Deficiência). Possui ensino fundamental completo, mas não sabe ler ou escrever (apenas esboça uma escrita de seu nome).

5 - **E.** era uma figura à parte... De jeito mais tímido e olhares apertados, a aparente falta de vontade em praticar exercícios físicos contrastava com um eterno sorriso estampado no rosto. Sua característica mais marcante de é, sem dúvida, a falta de pontualidade. Infelizmente, ele foi o que menos participou do processo, pois perdia quase sempre uma parte da aula por chegar atrasado.

Nascido em 1988, E. possui ensino fundamental incompleto e não frequentava em 2011 nenhuma instituição regular ou especializada. Lê com dificuldade e escreve o seu nome.

6 - **J.** nasceu em 1982, com jeito de menino, fala fina, modo infantilizado de se vestir (quem o vestia era a mãe, que sempre colocava uma bermuda alta e camisa de botão, lembrando criança quando deve estar arrumada). Sua fala às vezes era difícil de entender e era o que mais tinha dificuldade para atender os comandos das atividades.

Era o único que não esboçava uma escrita do seu nome e apresentava um desenho menos elaborado, que nem sempre seguia às nossas instruções, semelhante às ilustrações comuns nas primeiras fases da infância. J. estudou até o sexto ano e não frequentava na época nenhuma instituição.

7 - **Ge.** é a outra mulher do grupo, nascida em 1986. Magrinha e um pouco corcunda, possui baixa visão e usava um óculos de lentes muito grossas. Estava sempre franzindo o nariz, em um sorriso muito peculiar. Apesar de ser tímida e fechada em algumas atividades, Ge. encontrou nos nossos encontros um espaço para desabafos emocionados, que com frequência abordavam a sua situação familiar.

Ge. frequentou os primeiros anos do Ensino Fundamental, mas escreve apenas o seu nome e lê com dificuldade. Já participou de uma oficina de dança na APABB “com resultados excelentes”, segundo sua ficha de inscrição, e em 2011 era aluna do CEEBA (Centro de Educação Especial da Bahia).

8 - Por fim, o mais velho do grupo, que nasceu em 1963. **A.** também tem um braço atrofiado e usa uma órtese todo o tempo para apoiá-lo. É sem dúvida o mais tímido, com uma fala baixinha e um corpo – magrinho e baixinho - que pouco se expressava inicialmente. Seu ritmo de falar e de se locomover é mais lento que os demais, mas é o único que trabalha.

De todos os alunos, este é o único que eu questiono a definição de deficiência intelectual. Sua ficha de inscrição o descreve com segundo grau completo e, apesar de apresentar lentidão e imaturidade na leitura e na escrita, não posso afirmar se A. possui realmente uma deficiência (além da física) ou se tinha dificuldades de aprendizado. Cogito, inclusive, a possibilidade da

vagarosidade na fala e nas habilidades citadas ter sido uma construção social, impulsionada pela relação com sua deficiência física.

É importante sinalizar que nenhum dos participantes preencheu sua própria ficha de inscrição. Estas foram preenchidas por responsáveis ou pela APABB. A assistente social desta Associação confirmou o diagnóstico de deficiência intelectual para os sete participantes encaminhados, incluindo A. (só Gu. foi inscrito diretamente no Espaço Xisto).

Todos os oito alunos da oficina moram com parentes, que na sua maioria eram mães. Desses, somente Ge. trazia o ambiente familiar para a sala de aula, sempre comentando sobre sua relação com a mãe e a irmã. Apenas dois se locomoviam para as aulas sem a companhia de uma outra pessoa (A. e R.). Os demais iam para a oficina com a mãe, a irmã, o motorista ou uma carona (L. ia sempre com N., que chegava e saía de motorista).

Uma das muitas contribuições de minha parceira Renata Berenstein para a estruturação desta metodologia foi o estabelecimento de um Pacto de Palhaço. Durante nossas primeiras reuniões para planejamento do curso, eu compartilhei uma dificuldade que tive nas experiências passadas, ainda no Pestalozzi: a assiduidade da turma.

Ela sugeriu um acordo inicial entre professoras e alunos, semelhante ao que ela fez no começo do processo com os “Insênicos” (o grupo de teatro do qual é diretora), que acertasse compromissos como pontualidade e frequência. A indicação foi imediatamente acatada por mim e firmamos um texto de duas páginas para orientar a conversa dos primeiros encontros (Ver “Pacto de Palhaço” em Apêndices).

A primeira página contém uma breve apresentação da oficina, em que introduzimos o projeto, nossa visão do palhaço e informações gerais (como datas e horários).

A segunda página apresenta o Pacto de Palhaço em si, que corresponde a quatro principais tópicos: frequência, pontualidade, conforto (roupas adequadas para participar das aulas) e autorização de uso de som e imagem. Ao final do texto, há o espaço para assinatura do aluno ou aluna e do responsável legal. Os dois devem assinar e esta página fica conosco, enquanto a primeira (que também contém nossos contatos) fica com cada aluno.

Parte do Pacto de Palhaço também é impresso em formato A3, para ficar fixado na sala de aula, conforme figura 5.1:

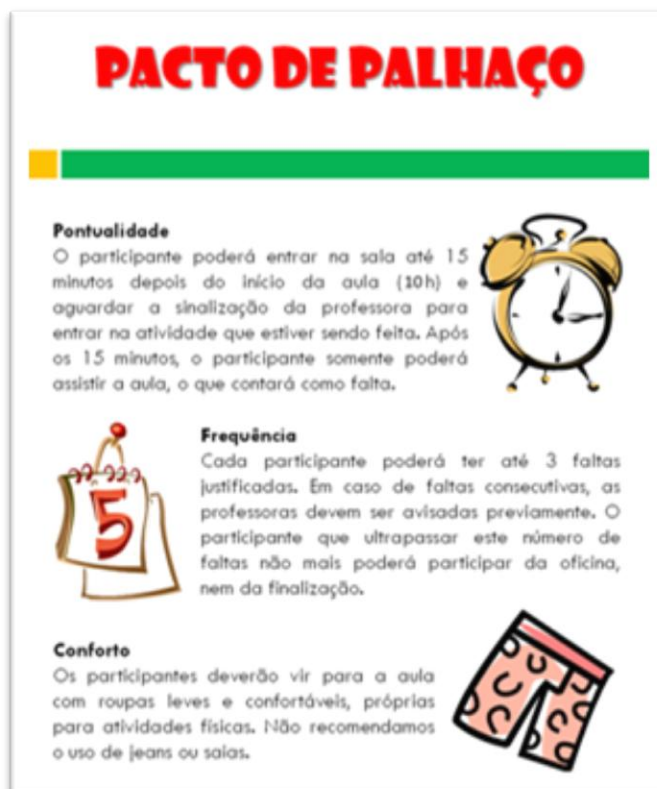


Figura 5.1: Pacto de Palhaço

Esta conversa inicial, que estava programada para acontecer em quarenta minutos, durou cinquenta (e foram só quatro alunos). É importante ter a flexibilidade de remanejar o cronograma da aula durante todo o curso, mas especialmente no primeiro dia. Considero necessário dar ao grupo certa liberdade para expor suas expectativas, se apresentar, tirar suas dúvidas e conhecer as professoras.

Da mesma forma, é preciso que o caráter da oficina e o Pacto sejam detalhadamente explicados. Assim como faz Jara e Angela de Castro, faço a questão de deixar claro que o curso não é para formar animadores de festas ou palhaços profissionais, mas para facilitar o reencontro com seus palhaços pessoais e iniciar o grupo nesta arte.

Por outro lado, o professor ou professora deve ter o equilíbrio de não deixar a conversa dominar a aula. Avalio que os cinquenta minutos foram o máximo de tempo que poderíamos destinar a este bate-papo. Uma vez devidamente apresentados e tiradas as dúvidas, podemos

começar a diminuir este tempo nos espaços de diálogo e buscar a moderação entre aqueles que falam demais e os que falam de menos.

Realizados os primeiros exercícios, surgiram os primeiros desafios. Esta turma diferencia-se dos grupos com que convivi no Pestalozzi até 2010. No Pestalozzi, eu era indicada para trabalhar com os alunos com as habilidades acadêmicas e sociais mais limitadas. Na oficina em 2011, a maioria do grupo comunica-se verbalmente de forma mais clara, apresenta um esboço da escrita doseu nome e compreende as orientações dadas em sala de aula com maior facilidade. Há quem trabalhe no contraturno e alguns já participaram de cursos de artes anteriormente.

O que poderia vir como um suspiro de alívio veio como um alerta de trabalho. Apesar de mantermos a estrutura da oficina e os conteúdos de cada encontro, a seleção das atividades e a adaptação das mesmas tiveram que ser repensadas ao longo do curso. Outro desafio foi lidar com alunos que possuíssem limitações físicas evidentes, que é o caso de A., N. e R., descritos anteriormente.

No entanto, estes participantes enfrentaram as atividades com maior tranquilidade do que eu esperava. R., que possui um lado do corpo semiparalisado, na nossa versão do pega-pega conseguia, incredivelmente, correr mais que outros colegas que não tinham limitação alguma nas pernas. Ele também protagonizou um belo encontro na nossa despedida.

Ficamos lado a lado de mãos dadas e sua posição foi próxima de N.. O que ligava os dois eram justamente suas mãos atrofiadas, que, sem conseguir se encaixar, repousava uma sobre a outra – solução infalível encontrada pelos próprios. A levantada destes braços de movimento limitado (não dobram, sobem até certo ponto) e a troca de beijo nas mãos pequenas e tortas foi de uma sutileza... A sensação era de que uma mão falava à outra: “Eu acolho sua deficiência e você acolhe a minha”.

Desta vez, não tive grandes problemas com pisar, sentar ou deitar no chão. Em outras oportunidades, era comum aquele aluno que se negasse a tirar os sapatos ou sentar no chão, ou ainda aquele que não conseguisse, como o aluno A.C. do Pestalozzi (2010), que não conseguia dobrar as pernas. Apesar das dificuldades que estas questões apresentavam,



mantenho a postura de não abrir mão desse contato com o chão, nos momentos de roda ou nos exercícios.

Sentados em roda no piso da sala, alunos e professora/s apresentam-se num mesmo plano, num mesmo nível, em uma simbólica igualdade de posição. Não há a figura do professor em pé que fala com o aluno sentado, em uma comunicação unilateral e descendente. Da mesma forma, estar descalço e experimentar o contato do corpo com o chão (ver Figura 5.2) provoca no aluno uma relação diferenciada com o espaço em que ele se encontra e outro leque de movimentações com o corpo, que vão além do sentar e levantar da cadeira.

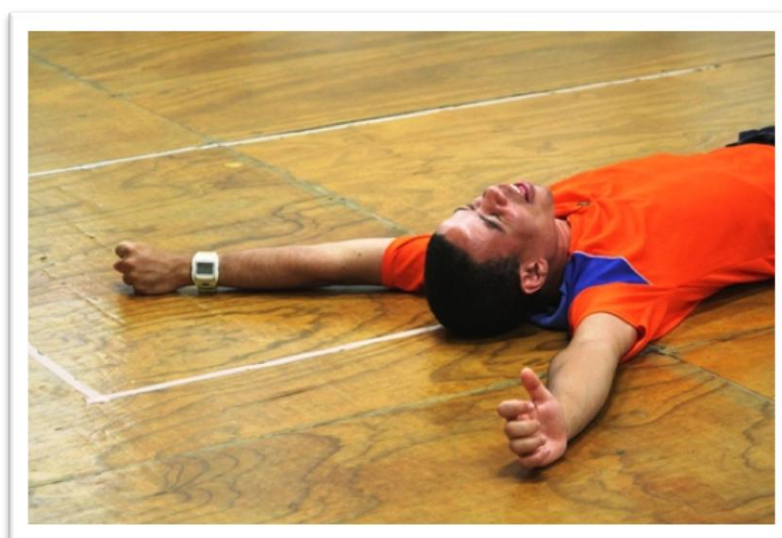


Figura 5.2: E. no chão (Por Luisa Saad).

Notamos dificuldades no primeiro dia de aula em duas atividades, variações das “andanças” (MILET; DOURADO, 1996). As “andanças” são os jogos de aquecimento que utilizam o caminhar como o seu fio-condutor. A partir daí, podem ser propostas inúmeras variações, como velocidades, comandos (parar, pular), limitações (não usar uma parte do corpo), intenções (andar com dor de barriga, com sono, com pressa). Utilizamos estes exercícios em diferentes aulas, com distintos objetivos.

Em uma destas vivências, trabalhávamos o caminhar com três comandos, utilizando um apito para isto: uma apitada, pular com as mãos pra cima; duas, abaixar e tocar o chão; três, parar. A atividade, apesar de aparentar simples, era bastante confusa para o grupo, que não conseguia diferenciar os comandos. Modificamos o exercício na aula seguinte, que passou a utilizar comandos mais diretos: “pular!”, “chão!”, “parar!”.

A outra dificuldade observada foi a utilização de noção rítmica na execução nos exercícios. Em uma das “andanças”, solicitávamos ao grupo que caminhasse seguindo o ritmo das palmas da professora. Em boa parte do tempo os alunos não conseguiam acompanhar o ritmo ditado, caminhando assim em velocidades diferentes.

Avaliamos que não foi adequado utilizar um jogo com aquele caráter no primeiro encontro e que, nas próximas aulas, trabalharíamos essa questão do ritmo mais cuidadosamente. Introduzimos nas duas aulas seguintes um exercício iniciante de percussão corporal<sup>1</sup>, que foi construído a partir das experiências de Renata e dos meus aprendizados com meu irmão percussionista, Diogo Flórez (que colaborou com a oficina acompanhando musicalmente a saída dos palhaços, na finalização do curso).

O exercício proposto era dividido em duas etapas. A primeira trabalhava células rítmicas simples, com variações de palmas e pisadas. A segunda finalizava a atividade e construía coletivamente uma espécie de chuva corporal, que simula os diferentes sons da chuva (chuveiro, chuva forte, temporal) utilizando apenas as mãos.

A “chuva corporal” foi passada para mim por Diogo, que por sua vez aprendeu em um *workshop* com os “Barbatuques” (grupo referência em percussão corporal no Brasil). Nessa dinâmica, o grupo reproduz os sons de uma chuva, do seu princípio, ao ápice e à estiada final. A sequência realizada é como uma curva sonora: esfregar as palmas das mãos (começar devagar e acelerar aos poucos); bater o dedo indicador e o do meio da mão direita na palma da mão esquerda (acelerar o ritmo); bater o peito da mão direita na palma da esquerda (acelerar); bater palmas (acelerar e diminuir o ritmo); bater o peito da direita na palma da esquerda (diminuir); bater os dois dedos da direita na palma da esquerda diminuir o ritmo); esfregar as palmas das mãos (diminuir até parar). Este exercício deve ser feito no mínimo com cinco pessoas, para que se produza o efeito da chuva.

Como esperávamos, a primeira etapa representou um desafio para o grupo e para as professoras. Experimentávamos algo do tipo pela primeira vez e custamos um pouco para entender até onde poderíamos tornar complexas as células rítmicas trabalhadas. O grupo

---

<sup>1</sup> Define-se como percussão corporal o trabalho percussivo que utiliza o corpo como instrumento musical.

acompanhava variações de palmas, mas as pisadas eram notavelmente mais complicadas. A chuva, contudo, dava um caráter mais lúdico ao exercício, tornando o aprendizado mais fluido e prazeroso. Todavia, a repetição da atividade na terceira aula já demonstrou uma evolução do grupo, que passou a seguir propostas rítmicas que não acompanhava no encontro anterior.

Outro trabalho com o ritmo, assim como com a ludicidade, eram os momentos de dança, que foram realizados nas quatro primeiras aulas e voltaram nos dias do bufão e do nariz. A dinâmica destes momentos variava de acordo com o objetivo da aula, mas quase sempre tinha o propósito final da ludicidade. Nas quatro primeiras aulas, o momento da dança tornou-se cada vez menos “livre”. Se no primeiro encontro as indicações eram somente dançar sozinho, em dupla, na roda, no segundo e no terceiro utilizávamos a “estátua” e limitávamos a movimentação para partes do corpo (dançar só com a cabeça, os ombros, as pernas).

Já na quarta aula, o momento da dança foi trabalhado todo em dupla, em referência ao jogo do espelho (SPOLIN, 2006), em que duas pessoas, de frente uma pra outra, devem se movimentar de modo igual, como se um fosse o reflexo do parceiro. A trilha sonora destes quatro encontros era eclética. Utilizávamos músicas desde o nosso gosto pessoal até referências dos alunos (como aquele pagode ou forró que mais tocava nas rádios, na época).

Todas as atividades que utilizavam a dança eram muito bem recebidas e facilmente executadas, assim como outras atividades de caráter também lúdico, como o “onde está X?”, o “cumprimento maluco” e o “pegador”.

O “onde está x?” é outro tipo de “andança”, que objetiva integrar o grupo e auxiliar na memorização dos nomes, além de trabalhar o olhar periférico dos alunos. Deslocando-se pelo espaço, os participantes devem, a cada palma (ou apito), parar no seu lugar e fechar os olhos. O/a professor/a pergunta “Onde está... (nome de um aluno ou aluna)?” O grupo deve, ainda de olhos fechados, apontar para onde (acham que) está o colega mencionado.

Fizemos esta atividade de dois modos, para facilitar a apreensão do exercício e uma consequente evolução no mesmo. No primeiro, os alunos não fechavam os olhos. No segundo, sim. Ela pode ser trabalhada com diferentes grupos e produz uma rápida evolução da turma em sua execução. Os participantes logo memorizam os nomes dos colegas e passam a utilizar mais a sua visão periférica, observando o outro enquanto caminham.

O “cumprimento maluco” é um exercício simples de aquecimento e integração, que também pode ser considerado como mais uma das “andanças”. Caminhando pela sala, os alunos devem, a cada apitada (ou palma) do/a professor/a encontrar um colega e cumprimentá-lo utilizando a parte do corpo indicada: cumprimentar com as mãos, com os pés (Figura 5.3), bumbum, bochecha...

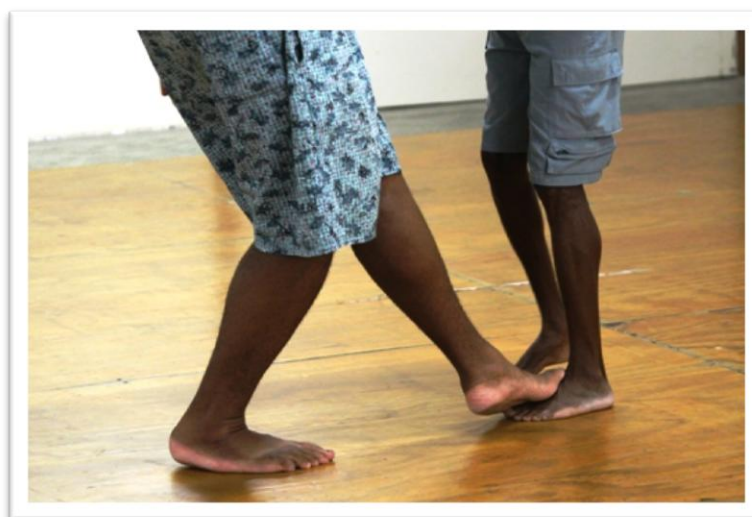


Figura 5.3: Cumprimento maluco (Por Luisa Saad)

Eu também aplico este exercício com todo tipo de grupo e sempre funciona. De forma leve e descontraída, os alunos se olham, se cumprimentam e, sobretudo, se tocam.

O “pegador” é uma versão da brincadeira infantil pega-pega, com uma simples diferença. Sempre que alguém se torna o pegador da vez, todos devem parar e olhar para essa pessoa. Ela, por sua vez, deve olhar o grupo de volta, levantar a mão e dizer: “Meu nome é ... e eu sou o/a pegador/a!”. Aprendi essa versão com Angela de Castro, que explica que, além de fazer com que o grupo se olhe sempre que o jogo muda de protagonista, essa variação aplica três Comandamentos: “prazer de estar presente”, “felicidade de estar fazendo” e “divertimento”.

Para este grupo, assim como para os grupos de pessoas com deficiência com que trabalhei em outras oportunidades, observei a necessidade de, no momento de parar e dizer “Meu nome é...”, dar atenção também à respiração. Algumas pausas para respirar são necessárias nos exercícios que solicitam um esforço físico maior (especialmente no começo do curso), pois os

adultos deficientes intelectuais tendem a se cansar com mais facilidade, ficar sem fôlego ou até com tonturas.

Além de em “o pegador”, princípios de palhaço são abordados desde o primeiro dia de aula, ainda que subjetivamente, até o dia em que apresentamos os Mandamentos escolhidos (descritos na seção anterior). Com a evolução da oficina, estes valores são trabalhados de modo cada vez mais específico e profundo. A etapa que se segue aos momentos iniciais e que prepara para o primeiro dia com o nariz de palhaço visa introduzir esses conceitos e trabalhar, sobretudo, o ridículo.

## 5.2. O SUBLIME NO RIDÍCULO

Tratar do ridículo com adultos com deficiência intelectual pode ser, ao mesmo tempo, natural e necessário. Se por um lado, estes alunos nos presenteiam com as mais espontâneas expressões de ridicularidades, alguns podem apresentar uma barreira para assumir as mesmas de forma positiva.

Um exemplo disso é como lidar com o erro. Alexandre Casali, em seu curso de iniciação, lembra com o grupo que, cada vez que alguém errar a realização de um exercício, ele diz “Morra!” e a pessoa deve deitar no chão e voltar. O objetivo é denunciar o erro e o errante. De forma mais leve, Angela de Castro segue o mesmo princípio e indica à turma que aquele que falha deve anunciar ao grupo: “Errei!”.

Eu me aproprio da segunda proposta e utilizo esta orientação para o grupo durante todo o curso, especialmente a partir das oficinas de 2012. Notei que alguns dos alunos costumam encarar o erro informalmente, como algo genuíno e divertido. Por exemplo, dois dos alunos da primeira turma de 2012 passaram as primeiras semanas dizendo o “Errei!” seguido de um “Desculpe, professora”.

Errar para eles é constante, mas, aos seus olhos, é vergonhoso. É sinônimo de culpa (precisam ser “desculpados”) e sugere uma inferioridade. Diante disso, o discurso tem que ser repetido e reforçado: “Aqui, o erro é bem-vindo. O palhaço erra o tempo todo e é por isso que a gente ri dele, porque nós sabemos que erramos também. Vamos denunciar o erro! Vamos comemorar o erro!”.

A introdução do “Errei!” tem se tornado mais constante em minha prática pedagógica. Acredito que, por ser acostumada com o fracasso enquanto algo negativo, a pessoa deficiente percebe suas falhas como a evidência de uma frustrante busca pelo acerto. Sendo assim, é compreensível que cada desacerto seja seguido de um pedido de desculpas: “eu te desapontei, me desapontei”.

Defendo a utilização do erro enquanto parte inevitável de qualquer aprendizado, como algo inerente a qualquer ser humano, uma bela mostra de nossas incompletudes. Rojas (1996) afirma que as pessoas deficientes intelectuais “devem ser encorajadas e ativamente ajudadas a expressar sua própria individualidade, com direito a arriscar-se e ainda ter experiências de fracasso, considerando que muitas vezes elas são superprotegidas e impedidas de aprender” (p.34).

Silva (2000) crê na significação da falha, da falta, como um espaço de subjetivação do deficiente intelectual, como a significação de sua própria deficiência, “na contramão de uma sociedade que lhe nega um lugar social como uma prática significativa, legitimada” (p. 17). Assim sendo, assumir e ressignificar o erro não só encoraja o aprendizado e a superação de limites, como auxilia o processo de constituição do sujeito D.I. enquanto ser social.

Ao encontro dessas afirmações, o palhaço entende o erro como um presente, um motivo de comemoração, uma prova de quão ridículos nós todos somos: se você erra é porque poderia ser eu quem errasse também. Qualquer um está sujeito aos tropeços, aos fracassos, aos desacertos – e que sensacional isso é!

Lidar com o erro compreende, além das faltas nas nossas ações, lidar com as falhas no nosso corpo, nossos “defeitos” físicos. O palhaço utiliza seus defeitos, aquilo que foge ao senso comum de beleza, como ferramenta para o riso. Para tanto, seu figurino exagera essas características, seu andar as dilata, suas ações as assumem.

A relação com a deficiência, nesta proposta, não foge dessa premissa. Acredito em uma metodologia que aprofunde o autoconhecimento do aluno e a sua presença e expressão perante a sociedade enquanto não apenas ciente, mas orgulhoso das especificidades do seu corpo e do seu jeito de ser. Como são vistos pelos colegas, como cada um deles se vê, o que acham ser belo em seus corpos e o que acham ser esquisito; a apreciação das suas diferenças e

das suas “esquisitices”, enquanto unicidades da sua pessoa e verdadeiros presentes para o palhaço.

Duas aulas são dedicadas para o conhecimento do corpo, de suas especificidades e a assunção das mesmas. O aluno é estimulado a ver o outro e a si mesmo e a apontar, exagerar e rir daquelas partes onde se supõe que “a natureza falhou”.

Em um dos primeiros exercícios com esse objetivo, utilizamos uma atividade comum em iniciações de palhaço. Dessa vez, o grupo ficou sentado em círculo (eles cansam se ficam parados em pé por muito tempo) e uma pessoa ficou no centro. A pergunta feita aos que estão na roda é “o que estou vendo nessa pessoa?” e eles devem descrever tudo o que observam no corpo do colega. Não se pode falar da personalidade, ou quaisquer características que não possam ser notadas naquele exato momento (como se a pessoa é inteligente, se ela ronca, se ela sabe dançar). A pessoa que está no centro fica em pé e não pode fazer nenhum comentário às falas dos colegas.

Todos passam pelo centro, inclusive as professoras. O objetivo aqui é exercitar a observação do outro, tanto pela parte de quem vê como pela parte de quem é visto. O ambiente proposto é tranquilo, não há espaços para julgamentos, sarcasmos ou constrangimentos.

Para apenas incentivar, começamos com observações mais simples, como “ele está de bermuda florida, ela está com as unhas pintadas” e aos poucos estimulamos maiores detalhes nos comentários: “As mãos dele são do mesmo tamanho? A barriga dela é grande ou pequena?”.

O grupo levou sério, se entregou e entendeu perfeitamente como funcionava aquela atividade. Quem ficou de fora falou sem delongas ou grandes cuidados e, ao mesmo tempo, sem ironizar negativamente o corpo do colega. Quem estava no centro ouviu, esperou e se permitiu ser visto. Poucas foram as oportunidades em que precisamos intervir com um participante para que ele deixasse a atividade correr como deveria.

Em outro momento, a proposta foi de uma apreciação individual. De frente ao espelho, a uma distância que desse para ver seu corpo todo e não muito mais, o exercício foi inicialmente executado em três partes (que deveriam ser feitas em silêncio): observar as partes do seu

corpo e lembrar dos comentários da aula anterior; escolher a parte do corpo que ache mais bonita e tocar nela; escolher a parte que ache mais esquisita e tocar nela. Para Chagas (2007), “palhaço tem que se olhar muito no espelho. Saber como é sua cara. [...] Sabendo como é sua cara, vê os lugares que trabalha mais, porque é diferente, cada pessoa tem o seu” (p. 91-92).

A partir daí, os alunos saíram de perto do espelho e andaram pela sala de forma exagerando a parte eleita como a mais esquisita e exibindo-a para o grupo: “Exagera essa parte esquisita! Mostra como ela é esquisita! Aqui é um concurso da pessoa mais esquisita e você tá doido pra ganhar! Você tem muito orgulho dessa parte estranha do seu corpo porque só você tem ela desse jeito! Quem é que tem um barrigão assim? Um braço assim?”.

Notei dificuldade em alguns com o andar exagerado e, de outros, em manter esse andar. Foi necessário estimular o tempo todo, incentivar o exagero, as possibilidades de caminhar. Alguns escolheram partes que saltam aos olhos de quem os vê, como a barriga grande, a coxa grossa ou o braço atrofiado. Outros fizeram escolhas menos óbvias: os braços, o nariz, as orelhas.

A última aula antes de colocar o nariz vermelho pela primeira vez foi dedicada para os Mandamentos do Palhaço. De acordo com o que relatei na seção anterior, foram eleitos “treze-que-são-quinze” Comandamentos, chamados por nós de Mandamentos.

Para preparar o grupo para a utilização da máscara, eles foram trabalhados durante todo o encontro, divididos em exercícios específicos e reforçados sempre que oportuno. Imprimimos ainda a relação em tamanho A3, assim como o Pacto de Palhaço, para ser fixado na parede da sala (Figura 5.4):



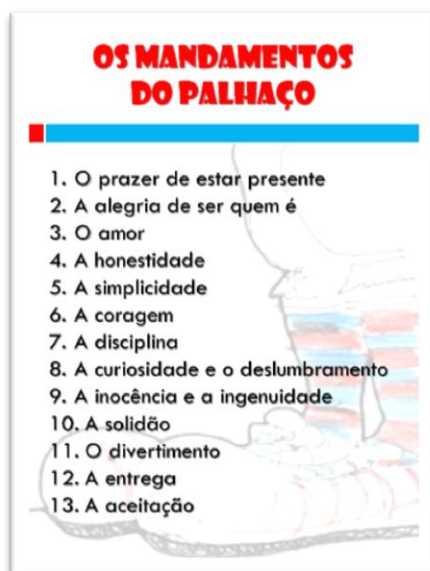


Figura 5.4: Os Mandamentos do Palhaço

O “divertimento” foi apresentado através do “escravos de Jó – versão Nariz de Cogumelo”, juntamente com a “inocência e ingenuidade”. Nesta versão (que aprendi com o citado grupo, daí o nome que dei ao jogo), substituímos os objetos que circulam durante a música pelos nossos próprios corpos: em vez de passar o objeto pro lado, tirar, botar, “deixar o zebelê ficar”, nós é que pulamos pro lado, saímos da roda, voltamos pra ela e ficamos no lugar.

Na oficina de 2012, contudo, substituímos o “escravos de Jó” pela brincadeira popularmente conhecida como “papai ajuda”, que atendeu ao propósito da diversão e trabalhou o grupo com melhores resultados. Variação de pega-pega, a pessoa que é pega deve dar as mãos ao pegador, formando pegadores em duplas, trios e assim sucessivamente, até que o último seja pego.

A “disciplina” foi treinada com a marcha dos palhaços, atividade que descrevo mais adiante, quando relato a saída. O exercício do João Bobo (fica uma pessoa de olhos fechados e pés cravados no chão no centro da roda, ela deixa o corpo cair, que será manipulado pela turma, que a joga de um lado para o outro com cuidado e atenção) apresentou a “coragem” e a “entrega”. Não foram todos que se soltaram e confiaram nos colegas (como pode acontecer com qualquer tipo de grupo), mas o João Bobo correu bem e foi inclusive repetido em outra oportunidade.

“Amor”, “aceitação” e “simplicidade” foram trabalhados no nosso “Eu te amo porque...”. A proposta era andar pela sala e, ao comando do apito, falar “eu te amo porque...” para quem estivesse perto, sendo que o final da frase deveria ser algo simples, imediato, sem tempo para pensar. A pessoa que recebe deve apenas aceitar o que foi dito, para então falar na sua vez. Diferentes frases foram ditas, no espírito desse jogo, desde “porque você é simpático” até “porque você é gordo, alto...”.

Para tratar da “curiosidade”, do “deslumbramento” e também introduzir sutilmente o conceito de olhar com a máscara (o palhaço olha não somente com os olhos, mas com a máscara), propomos o jogo da bolinha, em que o participante solta uma bolinha no chão e deve segui-la não com os olhos, mas com o nariz. Eu conhecia o jogo por uma oficina que assisti como ouvinte com o palhaço Xuxu (Luis Carlos Vasconcelos-PB), e Renata por outras referências. Adaptamos um pouco as orientações e indicamos os alunos a acompanharem a bolinha com o corpo (consideramos que a ideia de “olhar com o nariz” seria delicada demais), o que funcionou muito bem.

Por último, os mandamentos da “solidão”, “prazer em estar presente” e “alegria de ser quem é”. Fizemos uma atividade longa, que misturou uma prática que Renata fez com os “Insênicos” e um exercício que fiz com Pepe Nuñez e de Castro.

A atividade tinha várias etapas. Lecoq (2010) afirma que a experiência fundamental para a criação se dá a partir da solidão. Tendo isto em vista, cada participante se isolava em um canto da sala, para pensar na pergunta “por que eu sou especial?” e em como apresentar isso para o grupo.

O grupo foi dividido em palco e plateia, para que cada um apresentasse o que pensou e/ou preparou. Um por vez, o participante sai da sala, enquanto a professora orienta o grupo para o que viria a seguir. A pessoa entra em silêncio, fica parada em um ponto em frente à plateia e abre os braços. A turma, como público, aplaude muito a pessoa que está ali diante, grita, vibra, até que a professora peça para parar. Após receber os aplausos, o participante então faz sua apresentação e fala ou mostra “por que ele é especial”.

Este último momento foi realmente muito bonito. Na resposta para “por que eu sou especial?”, tivemos alguns depoimentos tocantes, já outros pareciam um pouco perdidos.

Contudo, a sensação de receber os aplausos do grupo foi visivelmente emocionante em todos eles. Houve quem, inclusive, enchesse os olhos de lágrima. Este exercício foi repetido com o nariz, o que descrevo no intertítulo “A máscara do palhaço”.

### 5.3. O DIA DO BUFÃO

O trabalho de autoconhecimento e exposição do corpo, descritos anteriormente, serviu também como preparação para o dia do bufão, que antecedeu a aula dos Mandamentos do Palhaço.

Os processos de trabalho com o bufão, como escolha estética de comicidade, são inspirados tanto nas tradições medievais como nos chamados bufões sociais da atualidade: os mendigos, os bêbados, anões, corcundas, loucos, deficientes... Segundo Carmona (2004), Gaulier e Lecoq propunham a condução de deformações no corpo, como barrigas, corcundas e membros ‘amputados’. Busca-se alcançar por meio de pesquisa o corpo grotesco com que a pessoa deficiente e outros bufões sociais interferem socialmente.

Quando participei da iniciação ao palhaço ministrada por Alexandre Luis Casali, o dia do bufão foi esperado desde o início do processo e veio logo antes das primeiras experiências com o nariz vermelho. Intenso e exaustivo, tanto físico como emocionalmente, Casali orientou um processo de trabalho físico, catarse, deformações com o corpo e experimentações com o corpo bufo, individual e grupalmente.

Ao decidir integrar um trabalho de bufão nas aulas do Instituto Pestalozzi, eu sabia que teria que fazer significativas adaptações. Assim como Casali, o dia do bufão vem logo antes da primeira experiência com o nariz de palhaço, como um marco de renascimento (palavra tão propícia à linguagem do grotesco). Há, contudo, importantes diferenças na prática pedagógica adotada, que foram acolhidas na sistematização desta etapa da pedagogia que proponho.

A preparação para a bufonaria proposta por mim em sala de aula não segue uma linha de exaustão física ou catarse, mas de fantasia: “O trabalho dos bufões está ligado a um espírito de brincadeira” (LECOQ, 2010, p. 189). Por considerar as dificuldades dos alunos com o trabalho físico e a pré-disposição ao grotesco (ao contrário de um iniciante ao palhaço

‘comum’, cheio de vícios e pudores cotidianos), o foco ficou no convite ao mundo às avessas, ao espaço da liberdade, ao tempo da abundância.

A descrição que se segue representa o conjunto de convites feitos aos alunos, que são convocados para um faz-de-conta às avessas:

A sala está escurecida. Apagamos as luzes e cobrimos todo o espelho (a sala de ensaio de Espaço Xisto Bahia possui um espelho que ocupa uma parede inteira) com um pano preto. Os alunos, após um aquecimento do corpo, são chamados a dormir, para dali renascerem em uma gruta, escura, fétida e repleta de pequenos animais viscosos e bizarros.

Nesta gruta, as escatologias e as vontades de um corpo que elimina sons, líquidos, gases, são não apenas permitidas, como bem-vindas. O aluno levanta-se e experimenta o exagero das suas próprias deformações de corpo e de voz, seus grunhidos, gestos e caretas. São estimuladas algumas ações para provocar o corpo grotesco: comer, beber, coçar, defecar, rir.

Após um trabalho individual, os alunos são convidados a trabalharem em grupo, em bandos. Segundo Lecoq (2010) e Burnier (2001), os bufões, por serem marginais e marginalizados, vivem em bandos hierarquicamente organizados. O bando de bufões tem linguagens próprias, regras restritas e papéis bem definidos, onde cada bufão funciona como parte de um único organismo. O bufão encontra no bando sua força e proteção: “Solitário, ele é frágil e facilmente exposto às humilhações da sociedade” (BURNIER, *Ibidem*, p. 216).

É proposta a formação de dois bandos, que devem decidir seus gritos de guerra para, então, ir à luta. A guerra, para o bufão, não é lugar de agressão, mas de divertimento. Lecoq (*Ibidem*) afirma que os bufões se divertem o tempo todo, zombando da sociedade e imitando a vida dos homens: “Fazer uma guerra, lutar, extirpar-se os deixa felizes” (p. 181).

Após a guerra, é hora do carnaval. Da festa, da abundância, do riso e da dança. Os bufões são convidados a dançar e se divertirem, até que a hora de dormir chegue outra vez. Após a última dança, pede-se que os alunos voltem aos seus cantos, no chão, para aos poucos tranquilizarem seus corpos e deitarem. O clima muda e, como num último suspiro, despedem-se daquele submundo para nascer mais uma vez.

Esta é basicamente a narrativa do trabalho que proponho e apliquei na oficina em 2011. Só acendemos as luzes quando os alunos ‘acordaram’ novamente após aquela vivência. A turma respondeu com energia e vontade.

No entanto, foi necessário, como era de se esperar, dar estímulos o tempo todo. Eu falava, gritava, me mexia, no intuito de não ‘deixar a peteca cair’. E, apesar de alguns alunos que se distraíam ou cansavam certas vezes, a peteca do grupo não caiu. Até os que rejeitavam alguma provocação nossa nos trouxeram presentes revelando um pouco mais deles mesmos, o que serve e muito para o trabalho do palhaço de cada um que estaria por vir: um que achava tudo nojento (“eaaaa!”), outra que quer permanecer aparentando bonita de qualquer jeito.

Tivemos momentos inesquecíveis, certos andares, certos grunhidos que surgiram... A comilança e a guerra foram vividos com entrega unânime dos alunos. Eles se jogaram no chão pra comer, batalharam com toda a vontade do mundo, farream e, por fim, deitaram exaustos no chão.

Exaustos, acabados. Comentei com Renata que chegamos ao limite deles. Nem menos, porque eles deram o que tinham que dar até o último momento, nem mais, porque se ficássemos ali por mais tempo provavelmente não seriam todos que aguentariam permanecer no processo.

A aula foi encerrada com um relaxamento e uma retrospectiva diferente. No lugar da avaliação costumeira, distribuimos lápis, giz de cera, hidrocor e papel, para que cada desenhasse as suas impressões da aula. Terminados os desenhos, cada aluno descreveu sua visão em poucas palavras. O desenho que mais se repetiu foi a caverna, que usamos para ambientar o despertar para a bufonaria.

O trabalho de bufão na educação especial é baseado no princípio da assunção. Assumir o grotesco no corpo deficiente e a sua incompletude como estratégia pedagógica para, ao se reconhecer nas suas diferenças, aumentar a sua autoestima e confiança para inserção na sociedade. Longe de reforçar estigmas preconceituosos e excludentes, procuro com este encontro valorizar as particularidades destes corpos disformes: “o grotesco é [...] a mais rica fonte que a natureza pode oferecer à arte” (HUGO, 1988, p. 31).

Assim como admito a máscara do palhaço como um portal para a liberdade do ridículo, o bufão é um exercício de liberdade do grotesco, do fora do comum e da estética do belo. Penso, assim como Freire (2005), a liberdade como “gosto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida [...] Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (p. 161).

O bufão instala em sala de aula a possibilidade de outro mundo, um momento de subversão necessário para pessoas que passam a vida inteira sendo castradas numa perspectiva normativa. Trabalhar bufão é exercício ferino, é ao mesmo tempo indignação e dignidade (CARMONA, 2004). É “prender o servo, soltar o verbo e deixar ver” (p. 52).

#### 5.4. A MÁSCARA DO PALHAÇO

Chega então o prometido dia de colocar o nariz pela primeira vez...

Na oficina de 2011, eu fiquei super nervosa com o dia do nariz. Apesar de já fazer esse trabalho desde 2006, as circunstâncias sempre foram diferentes. Meus alunos no Pestalozzi tinham deficiências que comprometiam mais suas capacidades de compreensão, comunicação, expressão. O contexto em que eu trabalhava implicava em grandes mudanças nos exercícios e nas metodologias que eu havia aprendido, de forma a melhor se adequar para aquele público e atender às suas necessidades.

Uma dessas mudanças era o primeiro dia do nariz. No Pestalozzi, as primeiras oportunidades com o nariz de palhaço eram feitas individualmente. Cada um tinha o seu momento de colocar o nariz, porque era um elemento estranho, eles se distraíam facilmente e alguns se excitavam muito com aquela máscara. Ademais, a maioria deles precisava de ajuda para colocá-la. As vivências em grupo com o palhaço, todos ao mesmo tempo, só vinham um tempo depois, quando eles já estavam mais habituados com o processo.

A turma do Xisto era diferente. Propomos atividades que eu nunca tinha usado antes, ousava mais, ia mais a fundo. O grupo em geral entende bem os comandos e as orientações de cada jogo e nosso planejamento das aulas está cada vez mais afinado com a turma. Por outro lado, eu não estou mais sozinha em sala de aula, tenho uma companheira que auxilia em todas as atividades. Por que não, então, experimentarem o nariz todos juntos?

Desde o primeiro dia de aula, o planejamento da oficina é pensado para este momento, o de colocar o nariz vermelho. Transmitir a ideia de que o palhaço é uma extensão de si mesmo, uma face sua mais dilatada, em que você tem liberdade para mostrar seus ridículos, suas bobagens. Que o nariz ao mesmo tempo te protege e te liberta, te dá “o prazer de estar presente” e “a alegria de ser quem é”. Que tudo bem andar diferente, mancando, ter uma mão menor que a outra, falar estranho... tudo ótimo! Para o palhaço, cada particularidade da pessoa é que o faz o ser especial como ele é. Tudo isso foi dito, reiterado e vivido pelo grupo.

O momento da aula antes de colocar o nariz, uma espécie de preparação, foi também pensado nesse sentido. A sequência dos quatro exercícios escolhidos foi articulada de modo a trabalhar os mandamentos, os princípios que acreditamos no palhaço (acima descritos) e o estado do jogo – afinal, eles deveriam estar prontos para brincar!

Repetimos uma atividade de olhar no olho, em que o grupo fica em roda e, cada um na sua vez, um aluno vai ao centro, olha os colegas e recebe seus olhares. Nessa segunda experiência, para deixá-los mais à vontade (quando fizeram pela primeira vez olharam muito rápido, com pressa e sem tranquilidade) e trabalhar os princípios aqui já expostos, eu narrava o momento de cada um, dando estímulos para que sentissem, além da “solidão”, o “prazer em estar presente” e a “alegria de ser quem é”.

Inspirada na oficina de Angela de Castro, os comentários que eu fazia seguiam a seguinte linha: “eu (o aluno) sou massa, superinteressante, justamente porque sou do jeito que só eu sou”. Eu falava na primeira pessoa, como se fosse a voz de quem estava no centro, frases como: “Opa... Tudo bem? ‘Tão’ me olhando... Me acharam interessante? Eu sou mesmo! Vocês também são. Vocês viram como eu tenho uma mão diferente da outra? Viram que bacana? Pensando o quê? É só pra quem pode... Se tivesse loja de mão, minha mãozinha ia ser a mais cara! Porque ela é super exclusiva!”.

Foi absolutamente lindo. Eu fiquei em alguns momentos emocionada com a reação de cada um. Eles se sentiam mais à vontade em ficar no centro (não fugiam!) e acreditavam, concordavam e até enfatizavam os meus comentários. Seus olhos brilhavam, sorriam, concordavam com a cabeça, exibiam o corpo. Eles receberiam o nariz naquele dia e estavam prontos.

Depois fizemos o “Iupiiiiii!!!”, um por um. É um grito que, segundo de Castro, evoca todos os Comandamentos de uma vez só. No exercício básico (ela apresenta duas variações do grito), cada um corre com toda velocidade, pula e grita “Iupiiii!!!” até perder o fôlego. Depois, deve ficar congelado por um tempo, na posição em que parou, olhando para a turma.

Ele foi introduzido anteriormente na oficina, como todos fazendo ao mesmo tempo. No dia do nariz, propomos que cada um fizesse sozinho, na sua vez, conforme detalhei acima. Devo confessar que eu nunca me diverti tanto com aquele grito. Teve quem urrou, quem caiu no chão, quem continuou correndo até quase atravessar o espelho... Foi engraçadíssimo.

Após o Iupi, foram apresentados alguns exercícios que Renata aprendeu com Thierry Trémouroux, um ator e palhaço belga. Na primeira parte, divididos em duplas os alunos riem e choram olhando pro seu parceiro. Na segunda parte, ficam todos no chão, como se fossem baratas, enquanto Renata “passa inseticida” neles, que devem se contorcer, gritar, o que vier na hora. Uma sequência para aquecer, brincar, se expor, se mostrar ridículo e deixar o corpo falar por si só.

Chega, então, o momento de botar o nariz. Cada um recebeu o seu e ficou em um canto da sala de costas para o grupo, aguardando pra colocá-lo, enquanto eu lembrava tudo o que trabalhamos até ali. Vestiram os narizes (houve quem precisasse de apoio), viraram, olharam os colegas... Depois dançaram. Sozinhos, juntos e em duplas.

A aula evoluiu de modo suave e o momento do nariz foi tranquilo, como se eles estivessem familiarizados com aquela máscara. Alcançamos um estado mais natural, o que objetivávamos para o curso: um palhaço bem próximo ao que eles são, sem grandes esforços para ser engraçado ou ridículo. Afinal, eles têm o privilégio de já apresentarem um corpo cômico, ridículo. Não é todo mundo que tem uma perna diferente da outra, uma boca muito grossa, um corpão enorme, uma vaidade que chega a ser hilária... Seus palhaços têm mais é que aproveitar isso que eles têm.

As aulas que se seguiram tinham dois propósitos: amadurecer os palhaços dos alunos e preparar para a saída. Um dos jogos utilizados para iniciar o encontro, após o nosso ritual habitual de aquecimento, foi o jogo de toques com uma bolinha imaginária. Em roda, os



alunos deveriam jogar a bolinha para o colega com as mãos, sempre olhando no olho e respeitando as características da bola.

Eu não estava tão confiante na eficiência desse jogo, mas após uns tropeços iniciais e acertos com o grupo (foi importante acordar o tamanho da bola, por exemplo), tudo fluiu super bem. Alguns às vezes se distraíam, outras vezes apareciam duas, três bolas imaginárias na roda... Mas o jogo funcionou muito melhor do que eu esperava.

Repetimos o “pegador” para esquentar o grupo, que em seguida fez um “Iupiiii!!!” para colocar o nariz.

A partir daí realizamos o trabalho do palhaço de cada um. A primeira atividade experimentou as caminhadas de cada palhaço. Andando pelo espaço, os alunos experimentaram diferentes modos de andar, destacando e exagerando características próprias, de sua postura e do seu jeito de se movimentar pelo espaço: mancar ainda mais, rebolar ainda mais, reforçar a corcunda, a movimentação dos braços.

O objetivo não é ‘criar’ um andar para o seu palhaço, pois buscamos uma linha bem próxima do que eles são, mas exagerar seus ridículos também nesse andar, de acordo com a metodologia de Lecoq (2010):

Buscamos no corpo certas maneiras escondidas. Observando o caminhar natural de cada um, identificamos os elementos característicos [...] que, progressivamente, exageramos para chegar a uma transposição pessoal. [...] Para um *clown*, nunca se trata de compor externamente, mas a partir de algo pessoal (p. 217-218).

A segunda proposta foi a do aplauso, feita anteriormente. Desta vez, contudo, a atividade foi conduzida com diferenças significativas. A primeira delas é que os alunos que recebiam os aplausos estavam de nariz vermelho no rosto. A segunda é que o exercício resumiu-se aos aplausos em si, não teve preparação de “eu sou especial porque...”, nem apresentação.

Partimos do princípio de que ali o palhaço não deveria fazer nada: “O palhaço é a única forma de arte que não tem o que fazer. [...] Se você é um palhaço, você não tem que fazer nada. [...] o palhaço é você” (EISENBERG, 2009, p. 89). Assim sendo, o aluno saía da sala, colocava o nariz, entrava, parava em frente à plateia e recebia os aplausos. Recebia, somente. Quando os

aplausos cessavam, ele agradecia ao grupo e saía da sala, para então tirar o nariz. Semelhante ao exercício de Pepe Nuñez, citado na seção anterior.

A última distinção é que o aluno que estava fora, à espera para entrar e receber os aplausos, recebia uma atenção e um preparo especial. Enquanto Renata ficava com o grupo e reforçava a importância daqueles aplausos serem grandes, altos, empolgados, eu ficava com a pessoa que estava do lado de fora da sala. Em uma conversa curta, porém direta e sensibilizadora, eu ressaltava para cada um a importância daquele momento, de receber aqueles aplausos: “Na vida, a gente só costuma ser aplaudido quando fazemos alguma coisa muito importante. Aqui não precisa fazer nada muito importante. Quem é muito importante é você, do jeito que você é. E você merece esses aplausos, justamente porque só você é do jeito que você é”.

Voltamos a lidar, portanto, com a “alegria de ser quem é” (por parte de quem recebe os aplausos) e a “generosidade” (por parte de quem aplaude). Busca-se provocar a sensação afirmada por Einsenberg (2009): “o palhaço representa psicologicamente um conforto para você mesmo” (p. 91). Foi tocante observar como seus olhos marejavam e um sorriso espontâneo e sincero saía toda vez que eu tinha essa conversa.

De acordo com as características de cada aluno (se mostrava ansiedade, timidez, inquietação), a conversa focava mais em não fazer nada, se sentir à vontade ou deixar receber. Porém, o discurso acima transcrito não era modificado e sempre um sorriso grande estampava-se no rosto que recebia radiante os aplausos do grupo:



Figura 5.5: L. recebe os aplausos (Por Luisa Saad)

Em seguida, repetimos o exercício de foco em que se deve seguir uma bolinha com o corpo. Dessa vez, ele foi feito com o palhaço e apenas o nariz deveria seguir ‘olhando’ a bolinha.

Repetimos ainda o jogo do espelho, para introduzir a formação das duplas de palhaço (que foi definida em reunião após o encontro passado). O espelho evoluiu para caminhadas em dupla pela sala, de modo a reforçar também o trabalho anterior com os andares do palhaço.

Inserimos no curso, então, os exercícios de picadeiro. Burnier (2001) afirma que o exercício de picadeiro é o principal dos exercícios em que o praticante do palhaço é confrontado com seu ridículo e sua ingenuidade. Conforme relatei previamente, este exercício é feito com a figura do dono do circo, o Monsieur Loyal, que procura algum palhaço que preencha a única vaga oferecida no seu circo. Cada palhaço tem que, um por um, mostrar suas habilidades e tentar conquistar essa vaga. A relação que se estabelece é entre um palhaço que acredita no jogo e faz de tudo para vencer nele e um dono do circo que pode tornar o palhaço o maior perdedor de todos, quebrando as couraças do praticante e suas estruturas defensivas.

Os exercícios de picadeiro desta oficina foram pensados para serem realizados em duplas. O objetivo era fortalecer os pares, deixar os participantes mais à vontade e alcançar uma capacidade maior de articulação para cena (a facilidade de um ajuda a dificuldade de outro).

O primeiro exercício de picadeiro é a nossa adaptação do “A gente tem que falar Oi”, que aprendemos com Casali e eu fiz também com De Castro. Na versão que conhecemos uma dupla de palhaços entra em cena para, improvisando, combinar como dar um “oi” para a plateia. Não há ensaios ou acordos prévios. Dada a previsível dificuldade dos nossos alunos com tamanha necessidade de improvisação, nós modificamos o exercício, que foi pensado para ser executadas em duas partes.

Na primeira parte, um palhaço deve perguntar para à sua dupla: “Como vai, como vai, como vai?”. O parceiro responde: “Muito bem, muito bem, muito bem”. O diálogo é repetido, sendo que o palhaço que perguntou agora responde e vice-versa. Esta conversa foi praticada pelos alunos anteriormente, que deveriam dizer as falas com quem encontrassem pela frente. Depois de familiarizados com o diálogo, dividimos o espaço em palco e plateia e cada dupla encena a conversa para o grupo, de um jeito criativo (falar de modo animado, sussurrar).

A atividade foi executada com sucesso e, ainda que alguns se atrapalhassem um pouco na memorização deste diálogo, tornou evidente o desenvolvimento dos alunos na criação e expressão. Eles passaram a experimentar outras formas de falar e a utilizar o corpo para se comunicar.

A aula seguinte teve basicamente dois objetivos: começar a pensar nos figurinos e dar nomes aos palhaços. Os nomes foram pensados entre Renata e eu, sempre brincando com as características dos próprios alunos (sejam físicas ou comportamentais). Para os figurinos, entregamos no último encontro um convite para cada aluno, para uma festa de palhaço:

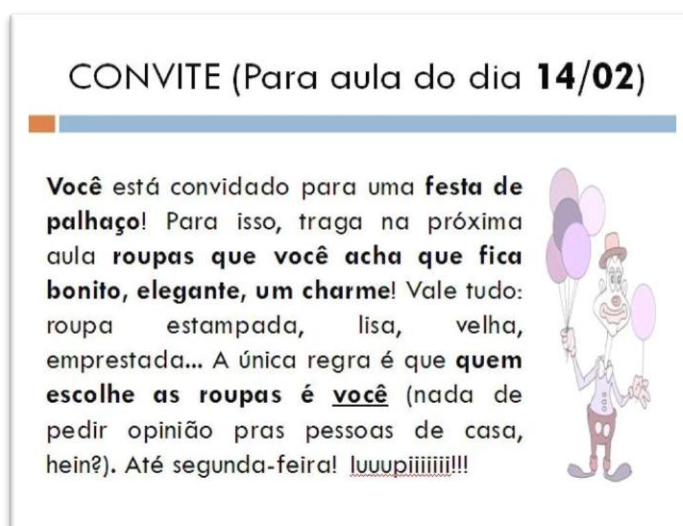


Figura 5.6: Convite

Como se pode ver na figura anterior, as recomendações consistiam em trazer uma roupa que cada aluno se sentisse bonito, elegante, e que a roupa fosse escolhida somente por ele, sem intervenções da família. Renata e eu levaríamos mais algumas peças de roupa que julgássemos adequadas (blazer, bolero, camisa social, gravata, suspensório, chapéu...) e montaríamos, junto com eles, uma primeira opção de figurino para cada um.

Lecoq (2010) e Jara (2004) defendem um figurino para o palhaço que seja ele próprio um fiasco: um terno furado, uma calça curta para as pernas compridas, listras horizontais para o corpo gordo. De Castro, por sua vez, indica aos alunos que escolham roupas elegantes, pois o palhaço deve sempre se achar charmoso. Ela rejeita qualquer utensílio que ‘caricaturize’ o visual, como os clássicos sapatos grandes de palhaço.

Eu concordo com o pensamento de Jara e Lecoq de que a roupa deve auxiliar no ridículo do palhaço e assim sempre procurei fazer. Contudo, após entrar em contato com as ideias de Angela de Castro, refleti sobre a possibilidade de aplicar este princípio da elegância com meus alunos. No caso deles, não era necessária muita ajuda externa para se revelarem ridículos, pois eles já apresentavam corpos cômicos, andares diferenciados.

Seria, portanto, a oportunidade de equilibrar a graça, a beleza e o cômico nas suas deficiências, seguindo a sua noção das mesmas. A tarefa de encontrar o fiasco no figurino ficaria com as professoras, quando considerássemos necessário. Por exemplo, acrescentamos ao figurino de A., que é pequeno e magro, uma gravata borboleta grande, que torna sua cabeça ainda menor do que já é.

Assim que entramos na sala, colocamos as nossas peças de roupa espalhadas no chão e orientamos os alunos que fizessem o mesmo. Dos sete alunos presentes, quatro levaram suas roupas. Começamos a negociar algumas mudanças para os que levaram e as roupas para os que não levaram e tivemos alguns contratempos. De repente, a aparição de vestimentas provocou no grupo uma coletiva expressão de vaidade e uma série de rejeições. Recebemos muitos “não quero”, “não vou”, “não gosto”.

Por fim, conseguimos entrar em um acordo para aquela primeira experiência. Avalio que a questão do figurino deveria ser conversada com mais cuidado em oportunidades anteriores, da mesma forma que foram destacados alguns princípios do palhaço. Assim fizemos na oficina de 2012, o que resultou em uma aula mais tranquila.

Os alunos saíram da sala para se arrumar enquanto nós arrumávamos a sala com cachos de bexigas coloridas. Penso que essa decoração foi mal planejada. Primeiro, porque levamos um tempo grande para encher as bexigas – e nem enchemos todas. Teríamos que ter chegado muito antes, deixar a sala pronta, ver as roupas do lado de fora para então começar a “festa”. Segundo, porque a sala é grande e um pacote (ainda que fosse todo) de balões não faz tanto efeito quanto esperávamos.

Para criar o clima que queríamos, de festa, comemoração, diversão, precisaríamos de mais balões, faixas, confetes etc. Para as oficinas de 2012, alugamos um mini compressor de ar para facilitar essa decoração.

Lecoq (2010), Jara (2004) e de Castro (2010b) têm em suas pedagogias um momento desse caráter de utilização do nariz de palhaço, em que é proposta uma festa de palhaços, com dança e celebração.

Renata e eu colocamos o nosso nariz de palhaço pela primeira vez no curso, improvisamos também um figurino e fomos à porta para receber os nossos convidados. A primeira parte da festa foi, claro, a dança. A dinâmica foi semelhante às outras oportunidades, mas surgiram danças diferentes, mais desinibidas que em encontros passados. Passamos ao grupo uma dança circular, que aproveitaríamos para a saída final. Foram algumas pisadas no pé e tropeços, até que aquela turma de palhaços conseguiu circular executando os passos transmitidos.

Passamos então para o grande momento do dia: o batizado! Pensamos com carinho em cada um dos nomes e estávamos ansiosas para saber a recepção do grupo. Todos num canto. Um por vez desfilava pela sala ao nosso encontro, exibindo seu visual novo, roupa nova e preparando-se pra receber o seu novo nome.

Criamos o nosso ritual de batizado. O palhaço vira para o grupo, Velcra (palhaça de Renata) e Floricota (minha palhaça) põem a mão na cabeça dele e anunciam: “Nós, palhaças, declaramos que VOCÊ existe. E a partir de agora irá se chamar...” – e dizíamos o nome de cada palhaço (ver Figura 5.7):



Figura 5.7: Batizado de Garrafinha Meliga (Por Luisa Saad)

A reação deles foi excepcional. Tanto do palhaço que recebia o nome, como dos que assistiam. Risos, aplausos, olhares contentes. Os nomes foram muito bem recebidos! Cheguei a temer a possibilidade de ter que trocá-los no caso de alguma insatisfação mas, felizmente, não precisamos nos preocupar com isso. Aqueles nomes e sobrenomes, que chamavam atenção para o tamanho de um, o andar mancado de outro, foram aceitos com alegria. A alegria de ser quem é.

Segue a relação e uma breve justificativa de cada um deles:

Gu. – **Zé Bão Dismilingüido**: “Zé Bão” é a versão grandiosa (pois G. é grande) de Zébin, apresentador de um programa sensacionalista local. G. passou diversos encontros falando sobre esse programa toda vez que abríamos um espaço para conversa. “Dismilingüido” é como ele definia um jeito seu de dançar, com os braços e as pernas soltas.

A. – **Seu Feijão Minguinho**: pois ele é miúdo, como um grão de feijão ou um dedo mindinho.

R.– **Forestino Comcerteza**: “Forestino” é uma referência à cena de Forrest Gump em que o garoto protagonista corre velozmente, apesar do problema em suas pernas. R., como já relatei, paradoxalmente à semiparalisia de um lado de seu corpo, é um ótimo corredor. O sobrenome é para brincar com a frase mais dita pelo aluno: “Com certeza!”.

J. – **Basquetino Roial**: J. usava bermudas grandes como de jogador de basquete, sempre por cima da camiseta. Quando sinalizamos isso em um dos exercícios, ele abriu um sorriso e achou mo máximo ser comparado com um jogador. O “Roial” refere-se ao personagem “Bocão”, das gelatinas Royal, pois o aluno tem uma boca grande, de lábios bem grossos.

N. – **Pochente Mão-de-aço**: O primeiro nome é uma variação de “pochete”, pois ele usava esse acessório em todos os dias de aula (e não tirava em hipótese alguma). O sobrenome é uma brincadeira com sua mão atrofiada que, inacreditavelmente, é muito forte – N. chegava a machucar de leve os colegas em atividades de massagem.

L – **Charmosilda Coxuda**: Ela é extremamente vaidosa, usa roupa combinando com acessórios, muito rosa, muitas bijuterias. Daí o primeiro nome, “Charmosilda”. O sobrenome

foi escolhido para, em contraponto ao primeiro, enfatizar justamente as partes do corpo que L. afirmou não gostar: as coxas (que para ela são grossas demais).

E. – **Pontualdo Sentaí:** Nome e sobrenome de E. foram pensados devido a uma característica marcante dele: a falta de pontualidade. Era comum para ele não realizar os primeiros exercícios da aula e ficar sentado esperando o momento de entrar, pois chegava no meio dos processos.

Ge. – **Garrafinha Meliga:** Ela usava óculos de lentes grossas, como os popularmente chamados “fundos de garrafa”. Além disso, Ge. tinha mania de, todo final de aula, entregar um papel com a anotação de seu telefone, pedindo: “Me liga”.

Na avaliação, ouvimos o que os alunos tinham a dizer sobre seus nomes e suas roupas. As roupas ainda pediam alguns ajustes, que seriam resolvidos nas aulas seguintes. Sobre o momento do batizado, A., o que na aula passada conversou sobre sua timidez, disse com o maior sorriso do mundo: “Eu me senti subindo num altar”.

A aula seguinte foi talvez a mais desafiadora para o grupo e para a professora. Percebíamos na turma uma maturidade que pedia maiores obstáculos a serem superados, propostas mais complexas. Para isso, fizemos alguns exercícios de picadeiro, que antecidos por três atividades em dupla: caminhadas em espelho (que fizemos em um encontro anterior), ação X reação e foco da máscara. As duas últimas, que foram novidade, tiveram ótimas respostas.

Na de ação X reação, as duplas estavam dispostas na sala e deveriam encenar uma “luta” em que um fazia e o outro respondia com o corpo. Eram incentivados golpes mais ridículos, como fazer cócegas, puxar o nariz, e tudo deveria ser feito sem tocar no colega, a uma distância segura.

A atividade que trabalhava o foco da máscara tinha um comando simples: cada palhaço deveria seguir “olhando com o nariz” a todo custo a mão do seu parceiro, que brincava de andar com a mão para trás, para frente, levantá-la, abaixá-la, aproximá-la do outro etc. Após um momento inicial de dificuldades em ambas as atividades, as duplas realizaram as propostas com maturidade e concentração impressionantes.



A segunda etapa era também composta por três exercícios de duplas, que seguiam um crescente grau de dificuldade. O primeiro deles era mais simples e familiar ao que já havíamos trabalhado durante a oficina. Cada dupla deveria combinar entre si um modo de se apresentar para a plateia, sendo que sempre cada palhaço deveria apresentar o seu parceiro, falando o seu nome recém batizado.

Na minha visão, é como se fosse uma segunda versão nossa do “Vamos falar um oi”. A diferença entre este e o “Como vai...? Muito bem...”, é que neste não há texto prévio, apenas a orientação de que têm que falar os nomes de seus parceiros, e, portanto, requer uma maior articulação da dupla para o que será ensaiado e apresentado. Outra orientação foi que cada palhaço deveria apresentar o seu parceiro como a pessoa mais interessante do mundo e que a apresentação deveria ser feita de forma ‘teatral’, para estimular nos alunos uma expressividade maior em cena.

Nesta, Renata e eu nos revezamos auxiliando as duplas, no intuito de estimular a tal teatralidade que pedimos. Não opinamos no conteúdo das cenas que eram ensaiadas ou nos seus respectivos textos, apenas trabalhamos a execução dos mesmos. Ao final, os textos que conhecemos no processo de cada dupla já não eram mais os mesmos e assistimos apresentações interessantíssimas Houve quem usasse mais o corpo e quem se arriscasse mais nos diálogos: “Este é Basquetino. Ele é alto, é atleta e é bom de basquete.// Este é Forestino. Ele é alto, é charmoso e é inteligente.” Uma graça.

A segunda atividade foi uma adaptação do “Faça uma coisa engraçada” ou “Faça-me rir”, exercício citado anteriormente por mim, quando abordei a pedagogia de Lecoq. Na nossa versão, modificamos novamente a proposta de uma improvisação livre para uma cena pensada previamente. Do exercício que conhecemos, fica o mote da comicidade, que até então não havia sido laborado na oficina.

A atividade foi um sucesso. Algumas duplas chegaram a trazer referências de gags clássicas, como puxar a cadeira do colega que vai sentar. Outras encenaram algo mais teatral, construíram diálogos com piadas ou representaram uma brincadeira que, aos olhos deles, é engraçada (pega-pega).

Eu ri muito, e de verdade. Seja porque fiquei boquiaberta com a capacidade de criar piadas, ainda que estas precisem ser trabalhadas se aproveitadas posteriormente, seja porque assistimos situações verdadeiramente ridículas. Ridículas e risíveis, com toda a leveza que elas têm que ser.

Um pega-pega atrapalhado, com Zé Bão Dismilingüido fugindo (todo “dismilingüido”) de um parceiro que tentava pegá-lo parado no lugar. Uma cadeira que, para ser puxada, tinha que ser antecipada de cochichos como “Vai, agora você. Tem que puxar a cadeira...”. Tudo cheio dos mandamentos do palhaço: inocência, ingenuidade, divertimento, prazer de estar presente...

Por fim, o desafio maior... Passamos para o grupo algo como um princípio de cena, baseado em um número clássico de palhaço.

Bolognesi (2003) divide os números de palhaço em entradas e reprises. Uma entrada é um esquete curto dialogado, com duração aproximada entre quinze e vinte minutos e temas que não se restringem à realidade circense. Uma reprise é predominantemente muda e faz referência aos universos do circo. Contudo, ele pondera que “há temas parodiados do circo que recebem um tratamento dialógico, como também há entradas essencialmente gestuais” (p. 106).

Para o pesquisador, o principal recurso cômico se dá a partir de uma oposição entre personagens distintas. Desse modo, estabelecemos a oposição em cada dupla a partir de um conflito muito simples: Dois palhaços; um tem um jornal e quer lê-lo sozinho; outro quer ler, mas não tem jornal. O jogo, portanto, está no segundo palhaço tentar a todo custo ler o jornal do seu parceiro, enquanto este não deixa de jeito nenhum. Passada essa dinâmica, o desafio que demos para cada dupla foi de apresentar essa “cena”, com um final criado por eles que solucionasse o problema.

Das duplas, somente uma precisou de nossa ajuda para orientar a resolução do conflito. As apresentações foram, mais uma vez, muito interessantes. De soluções simples, como roubar o jornal do outro e terminar a cena, às mais elaboradas (cheias de drama, falas), cada dupla deu o seu final para a história.

### 5.5. A SAÍDA

A preparação para a finalização do curso, a saída dos palhaços em praça pública, foi realizada durante vários encontros em que destrinchamos o que seria a estrutura da oficina:

1. Chegada na praça com “Marcha, palhaço!”, até o comando “volta ao mundo”
2. Dança circular
3. Iupiii!!!
4. Abre para apresentação dos palhaços (Renata e eu apresentamos um por um, pelo seu nome paspalho)
5. Banana: Forestino Comcerteza e Basquetino Roial
6. Banana: Pochente Mão-de-aço e Charmosilda Coxuda
7. Jornal: Seu Feijão Minguinho e Zé Bão Dismilingüido
8. Jornal: Garrafinha Meliga e Pontualdo Sentaí
9. Agradecimento e encerramento
10. “Marcha, palhaço!”; Saída da Praça.

O “Marcha, palhaço” surgiu espontaneamente como um desdobramento de uma atividade proposta por Renata, em que os alunos caminhavam em grupo, seguindo alguns comandos. Desde o primeiro dia de aula notamos a dificuldade da turma em movimentar-se coletivamente, o que precisaria ser trabalhado ainda antes do dia do bufão, quando a questão dos “bandos” seria bastante trabalhada.

Neste exercício, os alunos praticaram uma série de andanças que começaram em duplas, trios até formarem um só bloco de dez pessoas (contando com as professoras). Foram experimentadas diferentes formas de andar, até que estabelecemos alguns códigos (que foram utilizados no dia da saída). São eles: apito = parar; bater dos pratos = andar; pratos ao alto = dar meia volta; “pipoca” = todos juntos em bolinho; “linha reta” = todos em fileira.

Deste momento, improvisei uma música, adaptação do “marcha, soldado”:

“Marcha, palhaço / Cabeça de papel / Quem não marchar direito / Não vai comer pastel...”.

Agregamos posteriormente à dinâmica o comando “volta ao mundo”, que indica a formação de uma roda. O “Marcha, palhaço!” foi repetido inúmeras vezes, como treinamento para a finalização da oficina.

Em uma destas oportunidades, saímos com o grupo do edifício do Espaço Xisto Bahia e caminhamos pelos arredores, as ruas do bairro Barris. Esta foi a única vez em que a turma vivenciou o contato com um público externo antes da saída e ficou marcante para os alunos, que rememoravam o dia até o final do curso.

Após lembrar com eles os códigos para as andanças em grupo antes acordados, preparamos a turma e andamos pelos corredores do Xisto, subimos a ladeira que dá pra rua e seguimos nos Barris em direção a uma pracinha que fica nos arredores. Marchando, claro.

A experiência também foi sugestão de Renata, que experimentou algo nesse sentido com o os “Insênicos”. Tivemos que em alguns momentos reorganizar a fila, estimular pra que eles cantassem nosso hino mais alto (“Marcha, palhaços...”), enfim, segurar um grupo que por vezes se distraía.

Eu confesso ter achado que eles iam se desligar um pouco da proposta com tanta informação (transeunte, carro, vendedor de rua, criança brincando, jogo de futebol...) e que seria bem trabalhoso. Porém, foi muito mais tranquilo esse passeio do que eu esperava. Organizamos-nos de modo que sempre uma professora ficasse à frente e a outra no fundo, pra preservar a unidade do grupo e garantir a segurança deles.

Em 2012, Renata acrescentou outro hino para a Marcha: “1, 2, 3, 4 – hoje eu sou um palhaço! 4, 3, 2, 1 – faço rir a qualquer um!”. Ambos foram utilizados na saída final.

A dança circular sagrada e o “Iupiii!!!”, como relatado, foram introduzidos em diferentes momentos e também repetidos durante o curso.

Das atividades de picadeiro realizadas, aproveitamos as resoluções dos conflitos da banana e do jornal para serem apresentados em praça.

A finalização da oficina “Muito prazer, eu sou palhaço!” foi realizada na manhã do dia 23 de fevereiro de 2011, uma quarta-feira, na praça Dois de Julho (bairro Campo Grande). Foram convidados os familiares dos participantes que, unidos a amigos meus que ajudaram no transporte e registro do grupo, somaram um público de cerca de trinta pessoas.

Apesar do inevitável nervosismo entre todos, o encerramento deste projeto ocorreu sem grandes problemas e de forma muito bem humorada. Devo assumir que o único contratempo do dia foi a minha saúde, que me fez passar a noite no hospital na antevéspera e sugou significativamente minha energia para a ocasião. Compartilho este momento porque esta desagradável surpresa foi a constatação final de que o grupo formava ali um verdadeiro bando de paspalhos, ridículos e esbanjando bobagens.

A notícia de que eu estava doente foi recebida com carinho, apoio e um gentil senso de humor do grupo, que me deu as forças necessárias para executar aquela função. Eu havia sido infectada por salmonela, que me fez perder quatro quilos em dois dias. Estava pálida, fraca e, principalmente, morrendo de medo de precisar ir ao sanitário durante a apresentação.

Minha parceira Renata puxou com os palhaços (já vestidos) um irreverente e hilário grito de guerra: “Segura cocô! Segura cocô!”. Aquela cena era inacreditável. Estava eu, a professora e coordenadora do projeto, rodeada de sujeitos que falavam de meu “cocô”... Coisas que só podem acontecer em uma oficina de palhaço mesmo!

Em seguida do grito de guerra (que funcionou!), fizemos uma conversa para preparação, um aquecimento e um forte “Iupiii!!!” para sair da sala. Ao chegar na praça (fomos divididos em três carros, de amigos que ajudaram na carona), um segundo “Iupiii!!!” para colocar o nariz e começamos a cantar nossa marcha.

A saída foi realizada com sucesso. O sucesso no fiasco, como diz Lecoq (2010), pois é lógico que eles se atrapalharam um pouco nas suas microcenas (os conflitos da banana e do jornal). Porém, tais falhas não prejudicaram as execuções, que resultaram em risos de uma plateia cúmplice naquela grande celebração da bobagem.

Foram 30 minutos de mostra final na praça Dois de Julho, entre chegada na praça, apresentação dos palhaços e dos conflitos e despedida. Todos os Mandamentos, princípios e

valores do palhaço faziam-se presentes naquelas divertidas encenações. Era um grupo que se esbarrava quando dado o comando de parar a fila, um palhaço que ia à frente atrapalhado quando chamávamos o nome de outro, um aluno grande que não conseguia roubar o jornal de sua dupla bem menor que ele (Figura 5.9), uma finalização com “tchau” que não terminavam nunca.

Tais bobagens não foram ensaiadas, vieram de surpresa de um bando que, apesar de pela primeira vez em público, estava mais do que à vontade. Foi tudo muito espontâneo, ingênuo, sincero. Tudo muito paspalho.

A seguir, alguns registros da finalização do curso, de momentos como a preparação ainda no Xisto, a marcha dos palhaços, a apresentação dos conflitos e da plateia:



Figura 5.8: Preparação para a saída (Por Anderson Zeg)



Figura 5.9: “Marcha, palhaços!” (Por Luisa Saad)

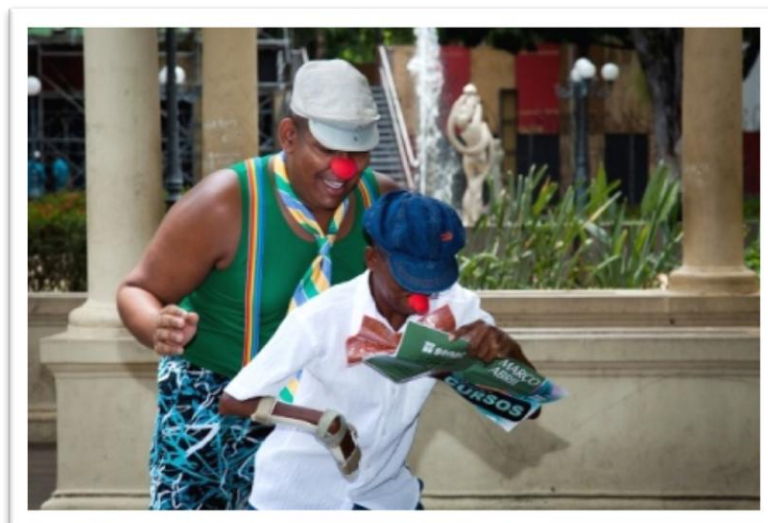


Figura 5.10: Ze Bão Dismilingüido e Seu Feijão Minguinho no conflito do Jornal (Por Anderson Zeg)



Figura 5.11: Público da saída (Por Luisa Saad)

O retorno para o Espaço Xisto teve em sequência uma avaliação geral do curso e a distribuição do CD com as fotos (gravamos as fotos tiradas durante o curso para cada aluno) e os certificados (ver anexos), que foram recebidos com grande entusiasmo. Nesta última roda de bate-papo, a turma estava eufórica. As professoras ganharam serenatas (“Como é grande o meu amor por vocês” – o grupo colocou o “você” no plural), poesias improvisadas e até uma oração coletiva.

Nos depoimentos, os participantes falaram sobre a experiência de se apresentar em público, de se mostrar palhaço para sua família e o sentimento que ficou ao final da oficina. Transcrevo aqui duas falas, que muito me tocaram:

R. - “Aqui foi um dia muito especial. Muito especial pra nós todos. Aqui é como se fosse uma casa, uma casa pra todos nós”

A. – “A gente é como somos. A gente é palhaço. Sem tirar nem pôr. A nossa deficiência, um braço, uma perna, uma mão, é o cotovelo, é o rosto, mas tudo é a cabeça, o pensamento. Da gente. A gente é o que é. A gente não vai tirar e nem eles vão tirar isso da gente” (palmas do grupo).

Repito as minhas últimas palavras nesse momento, que dedico a estes oito alunos, aos deficientes intelectuais com quem tive ou não e a todos nós que em algum momento já tivemos vergonha da nossa diferença:

“Lembram da *alegria de ser quem é*, né? A gente tem que ser feliz do jeito que a gente é, né? Se usa óculos de grau, se tem uma mão diferente da outra, se tem a coxa grossa demais, se é grandão, se é ‘dismilingüido’, se manca, se é pequeno... A gente tem que ser feliz do jeito que a gente é. E se alguém falar alguma coisa pra vocês, ou se vocês sentirem que não estão bem no lugar porque vocês são diferentes, lembrem do palhaço. Da *alegria de ser quem é* e do *prazer de estar presente*”.



## 6. ASPECTOS (IN)CONCLUSIVOS

O mundo está necessitando de pessoas que se reconheçam como autênticos seres humanos vulneráveis, ternos, sinceros, [...] preocupados por melhorar as relações humanas. Se faz imperioso aprender de si mesmo e o *clown* é a melhor escola.

Alfredo Mantovani

A escolha do palhaço como proposta pedagógica foi fruto de um desejo de investigação e uma paixão por essa arte. Afinal, “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 2003, p. 67). Os momentos de felicidade daqueles alunos e alunas, ao rir de seus ridículos, ao terem prazer em estar ali e serem alegres por ser quem são, são considerados por mim os grandes resultados deste projeto.

A busca por fundamentações teóricas para a pesquisa revela que ainda em 2012 (eu iniciei essa procura em 2006) há a carência por materiais que proponham alternativas metodológicas de trabalho com artes no campo da educação especial, sobretudo no que se refere às artes cênicas. Encontram-se mais facilmente abordagens teóricas sobre musicalização ou ensino de artes visuais para deficientes, por exemplo, do que sobre práticas em teatro, dança ou, ainda mais, circo.

O referencial acerca de pedagogias de palhaço ampliou-se nos últimos anos, mas ainda sua maior parte se limita a experiências com atores ou aspirantes a palhaços profissionais. Falta uma bibliografia que discuta o palhaço sob o olhar do professor da educação formal e, ainda mais, daqueles que pesquisam no campo da diversidade (educação para pessoas com deficiência, com transtornos mentais, para índios, para analfabetos, para moradores de assentamentos rurais etc).

Diante disso, foi imprescindível para fundamentar esta pesquisa não apenas o material teórico levantado, mas as minhas experiências em oficinas de palhaço (como aluna e como professora) e a contribuição de outros profissionais, especialmente Renata Berenstein, psicóloga e parceira na oficina. A metodologia criada e aqui defendida foi e é, portanto, construção coletiva que tem como coautores todos que colaboraram direta ou indiretamente neste trabalho: além de Renata, os meus mestres em palhaçaria, meus colegas de profissão, os alunos desde 2006 etc.

Conforme comentei na Apresentação, a oficina relatada neste trabalho resultou em dois projetos, contemplados com um edital estadual de cultura e um prêmio da FUNARTE em circo. Como resultado, estão previstas para 2012 a realização de seis oficinas de palhaço, para três grupos: adultos com deficiência intelectual, portadores de transtornos mentais e familiares. Na época da defesa desta dissertação, estamos realizando a segunda oficina, para portadores de transtornos mentais.

A primeira oficina, para deficientes, ocorreu entre 12 de março e 13 de abril e já apresentou a revisão da proposta metodológica aqui descrita. A nova vivência também contribuiu para as (in)conclusões deste trabalho, que avaliou as possibilidades de utilização da pedagogia do palhaço e as suas contribuições para os alunos e alunas em questão.

A iniciativa de sair de um ambiente escolar formal, como o Instituto Pestalozzi da Bahia, tomada no final de 2010 teve consequências positivas e negativas. Como já foi sinalizado anteriormente, a realização de uma oficina com carga horária mais condensada e sediada em um equipamento cultural (o que não a compromete com o projeto político de uma instituição de ensino) possibilitou uma maior profundidade na abordagem pedagógica e criativa do curso, resultando em novas descobertas por parte de alunos e professora(s).

Por outro lado, encontramos grande dificuldade na formação do grupo de alunos, tanto em 2011 como na primeira oficina de 2012. A falta da segurança de uma turma já formada representou um desafio para os primeiros encontros e as inscrições só foram finalizadas na segunda semana de aula. Avalio que há dois aspectos que colaboraram para este obstáculo:

O primeiro deles é a distinção da proposta divulgada. O convite para uma oficina de palhaços para deficientes intelectuais, ainda que esta seja gratuita, pode despertar olhares curiosos, mas também desconfiados. Em muitos casos, é necessário um esclarecimento pessoal sobre a visão do curso, que defende não a ridicularização da pessoa deficiente, mas a assunção da beleza dos seus ridículos.

Outro aspecto, de ordem mais logística, é o transporte dos participantes. De todos os alunos com quem tive contato em sete anos de trabalho, poderia contabilizar um máximo de cinco que se locomoviam na cidade sem acompanhante. Todos os outros dependiam do acompanhamento de um parente, motorista ou profissional. Sendo assim, a inscrição,

frequência e pontualidade destes alunos estão diretamente ligadas à disponibilidade dos acompanhantes, que muitas vezes só podem apoiá-los nesses deslocamentos em um turno por dia (o que costuma corresponder ao turno da escola ou centro de apoio que frequentam).

Em frente a essas duas adversidades, o grupo formado, embora pouco numeroso, caracterizava-se por participantes que podiam e queriam estar ali. A turma teve por característica o envolvimento na oficina e a rápida formação de laços entre eles. O andamento do projeto resultou em claros desenvolvimentos no grupo, que se permitiu emocionar e brincar com o palhaço.

O tempo de aprendizado de cada indivíduo é diferente, e, conforme observei nos grupos com quem trabalhei, em uma turma de deficientes intelectuais as distâncias podem ser ainda maiores. Por exemplo, convivemos com alunos que falam e que não falam, com e seque possuem ou não limitações físicas, aqueles que compreendem a explicação dos exercícios mais facilmente e aqueles que pedem uma, duas ou três repetições das orientações dadas.

Lidar com a diversidade implica, portanto, na abertura para uma reconstrução da prática da professora ou professor e no estabelecimento de um diálogo sincero em sala de aula. Maistre (1981 In: PACHECO; VALENCIA, 1997) recomenda a concessão desse espaço: “para que possa haver educação, é necessário, em primeiro lugar, que possamos nos comunicar com o educando e, em segundo, que este consiga reconstituir os conhecimentos” (p. 219).

Assim sendo, não se deve temer a necessidade de significativas modificações ao que seria um planejamento de uma oficina de palhaço para um público com necessidades educativas ‘comuns’. É inevitável uma adequação às demandas da classe especial, que apresenta dificuldades na sua corporeidade e comunicação e uma sensibilidade significativa a estímulos emocionais.

Uma pedagogia de palhaço tem como um de seus pilares o autoconhecimento. As características físicas e psicológicas são exploradas e encorajadas a serem expostas, através de um processo ao mesmo tempo racional e lúdico, objetivo e sensível.

A metodologia faz uso de práticas que podem ser muito intimistas, lidando assim com praticantes em estados vulneráveis. Portanto, a minha atuação enquanto professora pede

cuidado, atenção e amor. Acredito, em concordância com Freire (2009), que a prática docente não pode se fazer o “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição” (FREIRE, 2009, p. 45).

Não se trata de temer o risco, mas de transmitir a ideia de que não há propostas difíceis, e sim apaixonantes (JARA, 204). Para Freire (2000), o risco é necessário à mobilidade, sem a qual não cultura ou história: “Daí a importância a importância de uma educação que, em lugar de negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo” (p. 30).

O trabalho com o palhaço na educação de deficientes intelectuais traz uma nova ótica das possibilidades de prática da arte-educação especial. Essas pessoas vivem atrás de muralhas de preconceito e segregação, que ou lhes excluem deliberadamente enquanto cidadãos ou lhes negam o direito de reconhecerem a integridade e dignidade de suas humanidades. O palhaço pode romper tais barreiras e abrir caminho para a expressão consciente do que há de especial em cada um, do que há de mais humano, para disso tomar partido.

O encontro sincero com a alteridade é atributo do palhaço. A sua própria ‘nudez’ diante do outro estreita os laços entre artista e plateia, a ponto do nariz vermelho servir como um espelho de aumento para as singularidades de cada pessoa que o vê, que ri dele. Em um processo pedagógico, ele é ponte e meio e a máscara do palhaço contém elementos necessários para este encontro:

Ele nos põe no mesmo nível, acabando com as diferenças e desestruturando tudo o que é excessivamente cristalizado. Ele nos olha dentro dos olhos e diz: ‘sou um ser humano como você, ridículo, frágil e belo’. E o seu prazer de existir nos contagia e nos lembra de que também estamos vivos (PUCETTI, 2006, p. 143).

O olhar sincero, a disponibilidade, a entrega e o brincar como sinônimo de viver são virtudes que se procura com o uso do nariz vermelho. A máscara simboliza a verdade consigo mesmo e com o outro, é um portal para a liberdade. Liberdade como “gosto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida [...] Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (FREIRE, 2005, p. 161).

Uma proposta pedagógica de palhaço para deficientes intelectuais desenvolve neles sua autoestima e habilidades de se comunicar e se expressar. Posso apontar como exemplo o

aluno A., da turma de 2011, que em sete semanas de curso apresentou um desenvolvimento notável em sua autoexpressão. Ele passou a falar de modo mais alto e seguro, a utilizar o corpo para se comunicar e compartilhar seus sentimentos (como citar no final da seção anterior).

A aceitação é um dos Mandamentos trabalhados, sob a ótica não da simples tolerância, mas da aceitação alegre e carinhosa, que posso comparar com um “autoabraço”. Procura-se aceitar-se e aceitar o outro como ele é. Diante disso, cria-se uma nova perspectiva de relacionamento com a alteridade, o que contribui para que o deficiente insira-se socialmente na condição consciente de igualdade nas suas diferenças.

O processo de autoconhecimento e de estímulo a reações emocionais positivas pode contribuir, ainda, para a prevenção ou tratamento de transtornos mentais nos indivíduos com deficiência intelectual. Cole e Gardner (1984) afirmam que a pessoa deficiente intelectual tem uma maior tendência para o desenvolvimento de problemas de saúde mental, por dois principais motivos.

O primeiro é que ela é excessivamente influenciável por estímulos externos fornecidos pelo meio. Dessa forma, ela inclina-se a subdesenvolver as capacidades de reagir, comandar e refletir, resultando em uma atitude reativa e de pouca responsabilidade pessoal pelo que faz (a visão é de que o outro é sempre o responsável por ela).

Em segundo, as qualidades de autoconceito são pouco trabalhadas e costumam ter natureza negativa. A pessoa D.I. pode, ao longo de sua vida, criar formas negativas de pensar sobre si mesmo, frequentemente associadas a rótulos pejorativos e ao pensamento de que “eu não posso, eu não consigo, eu não sou”.

Para Gardner e Cole, é necessário oportunizar experiências que não estejam ligadas ao fracasso e que estimulem a sensação de ser bem sucedido, de ser aceito, encorajado. Precisa-se produzir e manter “emoções positivas tais como felicidade, excitação, entusiasmo, alegria, autossatisfação etc” (p. 93).

A motivação das emoções positivas está presente em todo o curso. Contudo, repito que proponho não evitar as experiências de fracasso, mas ressignificá-las. Um novo olhar para o

erro, como vivência essencial para o processo de aprendizagem e como uma grande ferramenta para o palhaço. Olhar nos olhos dos colegas, estufar o peito, levantar a voz e dizer: “Errei!”.

A relação estreita entre a educação e o erro, através do estudo da poética do palhaço e da construção do bufão enquanto filosofia e corpo do erro, é uma possibilidade para uma continuação dessa pesquisa no doutorado. Pretendo, dessa vez, trabalhar não com pessoas deficientes, mas com os primeiros e segundos educadores: mães, pais e professores. Esta investigação inicia-se já em 2012, durante as duas oficinas para familiares que serão realizadas este ano.

A minha relação com os campos do palhaço e da deficiência iniciou-se há poucos anos, mas é parte norteadora de toda a minha trajetória acadêmica. Uma proposta pedagógica que dialoga essas duas áreas é um caminho que acredito, defendo e não deixo de praticar.

Contudo, além dos obstáculos internos e encontrados em sala de aula, tive grandes dificuldades em fazer essa escolha no âmbito da graduação e da pós-graduação. Assim como sinalizei na conclusão de meu TCC, vejo como uma lacuna na formação do licenciando em teatro pela Universidade Federal da Bahia a ausência de componentes curriculares que se destinem a estudar o palhaço, a educação especial ou a inclusão.

Vivemos em uma sociedade em que a inclusão é amplamente defendida e discutida, mas a formação dos professores não acompanha este discurso. Corremos o risco de graduar educadores que, por interesse ou por falta de escolha, lecionem em centros de apoio educacional especializado ou para classes inclusivas sem nenhum preparo teórico (e emocional) para tanto. Não há neutralidade política nas escolhas feitas para a formação e a prática do educador:

Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de

já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 2009, p. 102-103)

É necessária uma maior abertura da academia a essa pedagogia específica, reconhecendo nela uma alternativa rica de possibilidades de caminhos e resultados. O trabalho é arriscado e de poucas referências. Mas, como paspalha que sou, questiono qual o sentido de insistir nos mesmos erros, se podemos nos dar a chance de errar com o novo... Abertura às novidades, aos nossos próprios desacertos, a esses alunos e alunas especiais, com toda a pureza de suas bobagens.

A investigação de alternativas de trabalho com deficientes, não apenas uma proposta ligada ao palhaço, pode nos apontar caminhos diferenciados rumo à inclusão social destas pessoas.. É preciso desconstruir a relação que elas têm com a falha e o equívoco, fomentar experiências que produzam sensações positivas e ajudar a desenvolver nelas suas habilidades de autoconceito, autoafirmação e autocrítica. A inclusão social só se faz quando a pessoa se sente incluída e, para isso, ela precisa sentir-se bem consigo mesma e digna de lutar por seus direitos. Com a alegria de ser quem ela é.

## REFERÊNCIAS

V CONGRESSO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA TODOS; VI FESTIVAL NACIONAL DE ARTE SEM BARREIRAS. 06 e 09 de Novembro de 2000, Brasília. **Anais**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2000.

Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/downloads/anaisvcong.pdf>

Acessível em: 24/04/2008.

AAMR, American Association on Mental Retardation. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGLAE, Joyce. **Clown: Absurdo e Encenação**: Processos de Montagem dos Espetáculos “Godô”, “Trattoria” e “Joguete”. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2006.

AUGUSTO, Luis. **Bruninho**. Fala Menino! Produções. Salvador, 2007.

Disponível em: <[www.falamenino.com.br/bruninho.html](http://www.falamenino.com.br/bruninho.html)>. Acessível em: 14/05/2008.

AZEVEDO, Fernando. Multiculturalidade e um Fragmento da História da Art/Educação Especial. In: BARBOSA, Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 95-104)

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BARROSO, José. Entrevista com. In: **Boca larga**: caderno dos Doutores da Alegria. São Paulo: Doutores da Alegria, n 03, p. 149-160, nov. 2007.

BATISTA, Cristina. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BOLOGNESI, Mario. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10/10/2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estratégias e orientações sobre artes**: respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 02/03/2008.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.

BUÑUEL, Luis. Buster Keatons college. In: HAMMOND, Paul (Org.). **The shadow & it's shadow**: surrealism writings on the cinema. San Francisco: City Light Books, 2000. E-book. (p. 61-62)

BURNIER, Luis Otavio. O clown. In: **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001. (p. 205-221).

CAFIERO, Carlota. Luis Otavio Burnier: Biografia. In: LUME TEATRO. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.lumeteatro.com.br/interna.php?id=18>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

CARMONA, Daniela. Um corpo bufo. In: BARBOSA, Zé Adão; CARMONA, Daniela. **Teatro**: atuando, dirigindo, ensinando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004a. (p. 51-56)

\_\_\_\_\_. Gueto Bufo: o jogo e o improvisado do estilo. In: BARBOSA, Zé Adão; CARMONA, Daniela. **Teatro: atuando, dirigindo, ensinando**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004b. (p. 115-128)

\_\_\_\_\_. Gueto Bufo: o jogo e o improvisado do bufão. In: TEATRO DE ANÔNIMO (org.). **Revista Anjos do Picadeiro 5**. Rio de Janeiro, 2006. (p. 56-59)

CASALI, Alexandre Luís. **Notas de Aula**. Sitorne – Estúdio de Artes Cênicas. Salvador, 2007. (Curso de Iniciação na Arte do Palhaço)

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CASTRO, Angela de. Entrevista com Angela de Castro. Entrevistadora: Debora Matos. Salvador, 2007. In: MATOS, Debora. **A formação do palhaço: técnica e pedagogia no trabalho de Angela de Castro, Ésio Magalhães e Fernando Cavarozzi**. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009. Apêndice (p. 156-163).

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Angela de Castro**. Entrevistadora: Laili Flórez. Rio de Janeiro, 2010a. (Transcrição da entrevista gravada em dez. 2010, em formato .mp3)

\_\_\_\_\_. **Notas de Aula**. Instituto do Ator. Rio de Janeiro, 2010b. (Oficina “A Arte da Bobagem”, Anjos do Picadeiro 9).

CHAGAS, Walmir. Entrevista com. In: **Boca larga: caderno dos Doutores da Alegria**. São Paulo: Doutores da Alegria, n 03, p. 87-104, nov. 2007.

CIA Louis Louis. **Jacques Lecoq: a aliança entre mímica objetiva e mímica subjetiva**. Mímica e teatro físico. Disponível em: <<http://www.cialouislouis.com.br/tf-lecoq.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

DIDONÊ, Débora. **O Tempo de Cada Um**. In: REVISTA NOVA ESCOLA. **Inclusão**. Edição Especial Nº 11. São Paulo: Abril, 2006. (p. 24-29)

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORNELLES, Fabrício. O Clown, O Down e A Força do Afeto. In: MEZECK, Ruth. **Teatro Etc, & Tal**. 28 de Agosto, 2003. Disponível em: <<http://artescenicass.blogspot.com/2003/08/o-clown-o-down-e-fora-do-afeto-tudo-o.html>>. Acesso em: 30/10/2007.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Fabrício Dorneles**. Entrevistadora: Laili Flórez. Rio de Janeiro, 2011. (Transcrição da entrevista gravada em dez. 2011, em formato .mov).

DORNELES, Juliana Leal. Ensaio sobre o vigor do palhaço. In: **Revista Anjos do Picadeiro 8: encontro internacional de palhaços**. Publicação integrante do Anjos do Picadeiro 8, realizado de 23 a 30 de novembro de 2009, em Florianópolis. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, 2010. (p. 29-39)

ÉCOLE Jacques Lecoq. **École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq**. Disponível em: <[http://www.ecole-jacqueslecoq.com/fic\\_bdd/accueil\\_en\\_fichier/inscriptions\\_1299659215.pdf](http://www.ecole-jacqueslecoq.com/fic_bdd/accueil_en_fichier/inscriptions_1299659215.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2011.

EDWARDS, Jango. **La teoria del payaso**. In: CLOWN Planet. Dicho queda. Disponível em: <<http://www.clownplanet.com/framedichoqueda.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2011.

EISENBERG, Avner. Entrevista com Avner, The Eccentric. Entrevista concedida a Márcio Ballas. In: **Revista Anjos do Picadeiro 7: encontro internacional de palhaços**. Publicação integrante do Anjos do Picadeiro 7, realizado de 24 de novembro a 07 de dezembro de 2008, em Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, 2009. (p. 85-94)

ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PEDAGOGIA. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2009.

Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3025\\_1690.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3025_1690.pdf)>

Acesso em: 18 fev. 2011.

ESCUELA de Payasos Los Hijos de Augusto. Disponível em:

<[www.escuelasdepayasosloshijosdeaugusto.es](http://www.escuelasdepayasosloshijosdeaugusto.es)> Acesso em: 12 jan. 2012.

ESTRELADO, Sidenise. **Se aceitar e aceitar o outro como ele é: Entrevista com Sidenise Estrelado**. Entrevistadora: Laili Flórez. Salvador, 2007. (Transcrição da entrevista gravada em nov. 2007, em formato mp3).

EVANGELISTA, Leila. **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental**. São Paulo: Vetor, 2002.

FELLINI, Federico. **Fellini por Fellini**: vida, obra e paixões do grande cineasta, contadas por ele mesmo. Porto Alegre: L&PM, 1986. 3ª edição.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. Lisboa: Texto&Grafia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOURNIER, Jean-Louis. **Aonde a gente vai, papai?** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa (org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. São Paulo: Vozes, 2004.

GLAT, Rosana. “**Somos iguais a vocês**”: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Questões atuais em educação especial, vol. VII. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GOMES, A. et. al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP/SED, 2007. Disponível em:

< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

GUHUR, Maria. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.381-398, set-dez 2007. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a06v13n3.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2011.

GUIMARÃES, André. **Primeira entrevista com o Palhaço Paçoca**. Entrevistadora: Laili Flórez. Rio de Janeiro, 2010. (Transcrição da entrevista gravada em dez. 2010, em formato .mov).

\_\_\_\_\_. **Segunda entrevista com o Palhaço Paçoca**. Entrevistadora: Laili Flórez. Rio de Janeiro, 2011. (Transcrição da entrevista gravada em mar. 2011, em formato .mov).

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do “Prefácio de Cromwell”. Tradução e notas de Celia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JARA, Jesús. **El clown**: um navegante de las emociones. Sevilla: PROEXDRA, 2004.

\_\_\_\_\_. Los juegos teatrales del clown: navegante de las emociones. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2011.

KASPER, Katia Maria. **Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil.** In: São Paulo: Pioneira, 1998.

LAMBERT, Dr. Eduardo. **A terapia do riso.** São Paulo: Pensamento, 1999.

LECOQ, Jacques. **Em busca de seu próprio clown.** Tradução de Roberto Mallet. Texto extraído de LECOQ, Jacques (Org.). *Le théâtre du geste.* Paris: Bordas, 1987. In: OFICINA Teatral Arte do Ator. Postado por Ed Oliveira em 16 jul. 2008. Disponível em: <<http://artedoatoroficinateatral.blogspot.com/2008/07/em-busca-de-seu-prprio-clown-jacques.html>>. Acesso em: 30 mar. 2010

\_\_\_\_\_. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.

LEÓN, Angel Martinez e CALAVIA, Laura Romero. Teatro y Deficiência Mental. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.** Nº 39, p. 171-185. Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2000.

LIBAR, Márcio. **Eu maior: entrevista com Márcio Libar.** Trechos da entrevista com Márcio Libar para o documentário “Eu maior”. Direção: Fernando Schultz; Paulo Schultz. Postado em 31 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=13-6Bqfriak>> Acesso em: 01 jan. 2012.

LOPES, Elisabeth. **A máscara e a formação do ator.** Dissertação (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000035069&fd=y>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

MACMANUS, Daniel. **No kidding!:** clown as protagonist in twentieth century theatre. Cranbury: Rosemont Publishing & Printing, 2003. E-book.

MAFFEZOL, Roberta; GÓES, Maria Cecília. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: FÁVERO, O. et. al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 141-157. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011

MAGALHÃES, Ésio. Palhaço e poder. In: **Revista Anjos do Picadeiro 5**: encontro internacional de palhaços. Publicação integrante do Anjos do Picadeiro 5, realizado de 4 a 10 de dezembro de 2006, em Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, 2007. (p. 39-40)

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação 3**. S/n. S/l, s/i. (p. 07-23)

MARQUES, Luciana Pacheco. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental: Concepções e Prática Pedagógica**. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Soluções de palhaço**: transformações na realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

MATOS, Debora. **A formação do palhaço**: técnica e pedagogia no trabalho de Angela de Castro, Ésio Magalhães e Fernando Cavarozzi. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MILET, Maria Eugênia; DOURADO, Paulo. **Manual de Criatividades**. Salvador: EGBA, 1998.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.

MOURÃO, Karla. Anjo caído. In: VIAJANDO na Poesia. Postado em 16 jul. 2006. Disponível em: < <http://viaspoesias.blogspot.com/2006/06/anjo-cado-karla-mouro-do-palhao-tentei.html>>. Acesso em 10 jan. 2012.

OS PALHAÇOS. Direção: Federico Fellini. Intérpretes: Federico Fellini; Riccardo Billi; Tino Scotti; Fanfulla; Dante Maggio; Pierre Étaix; Galliano Sbarra; Nino Terzo; Giacomo Furia. Roteiro: Federico Fellini. Música: Nino Rota. Alemanha/França/Itália: Mais Filmes, 1970. 1 DVD (92 min), color.

PACHECO, Domingo Batista; VALENCIA, Rosário Paradas. A Deficiência Mental. In: PACHECO, Domingo Batista et al. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. (p. 209-223)

PAN, Miriam Aparecida. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACIÓ, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpx, 2008. (p. 77-138)

PATCH Adams: o amor é contagioso. Direção: Tom Shadyac. Intérpretes: Robin Williams; Daniel London; Monica Potter; Phillip Seymour Hoffman. Roteiro: Steve Oedekerk. Música: Marc Shaiman. Los Angeles: Universal Pictures, 1998. 1 DVD (114 min), widescreen, color. Baseado no livro homônimo, de Patch Adams e Maureen Mylander.

PINTO, Gáucia; GÓES, Maria. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.11-28, jan-abr 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31982.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2011.

PUCETTI, Ricardo. Corpo-palhaço. In: FERRACINI, Renato (Org.). **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Fapesp, 2006. (p. 131-166)

\_\_\_\_\_. No caminho do palhaço. In: **Revista Anjos do Picadeiro 5**: encontro internacional de palhaços. Publicação integrante do Anjos do Picadeiro 5, realizado de 4 a 10



de dezembro de 2006, em Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, 2007. (p. 20-25)

RISO DA TERRA, 2001, João Pessoa. Declaração do Riso da Terra: carta da Paraíba. João Pessoa, 02 dez. 2001. In: ARTES do Circo. **Declaração do Riso da Terra**. Disponível em: <<http://www.artesdocirco.com.br/Declaracao-do-Riso-da-Terra.html>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

ROJAS, Marta. **Avaliação do conceito da pessoa deficiente mental adulta mediante depoimentos de profissionais atuantes na região de Campinas-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000101189&fd=y>> Acesso em: 08 fev. 2010.

SANTOS, Lau; LAZZARI, Fabiana. No me toque las narizes: Socorro! Não às pedagogias opressoras com nariz vermelho! In: **Revista Anjos do Picadeiro 8**: encontro internacional de palhaços. Publicação integrante do Anjos do Picadeiro 8, realizado de 23 a 30 de novembro de 2009, em Florianópolis. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, 2010. (p. 41-45)

SCHMIDT, Andréia; ANGONESE, Larissa. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVA, Erminia. **Circo-teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

SILVA, Daniel Marques da. O palhaço Economia: repertório técnico e teatralidade circense. In: RABETTI, Betti (Org.). **Teatro e comichidades 3**: facécias, faceirices e divertimento. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2001, vol.17,

n.2. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>> Acesso em 03 jul. 2011.  
(p. 133-141)

SILVA, Vera Regina. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000204359>> Acesso em: 08 fev. 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.

THEBAS, Cláudio. **O livro do palhaço**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997

## APÊNDICES

### MODELO DE PACTO DE PALHAÇO

#### **Título**

**[Apresentação do projeto e do/s professor/es ou professora/s]**

#### **O palhaço**

Acreditamos que toda pessoa tem um palhaço dentro de si, que fala mais alto nos momentos em que nos permitimos brincar, ser inocentes e rir dos nossos próprios ridículos. Para as crianças, os idosos ou os deficientes encontrar-se com este palhaço pode ser ainda mais natural, pois estas pessoas muitas vezes possuem mais liberdade de brincar sem pudores ou julgamentos e de expor os ridículos que todo mundo tem.

#### **A oficina**

A oficina pretende facilitar o processo de (re)encontro com o palhaço pessoal de cada participante, buscando trabalhar o autoconhecimento, a criatividade, a expressividade e a autoestima. Ela será realizada às [dias da semana], das [horário], do dia \_\_ ao \_\_ [datas], no [local]. Os familiares e amigos estão convidados para compartilhar da finalização da oficina no último dia de aula, quando os palhaços da turma farão uma “saída” pela [nome da praça ou local da saída].

#### **Contatos**

## **Pacto De Palhaço**

O palhaço possui alguns princípios que leva consigo sempre que se apresenta. Entre eles, a “generosidade”, “viver o momento” e o “compromisso”. É pensando neles que fizemos um Pacto de Palhaço, com algumas regras necessárias para a participação e aproveitamento de todos na oficina:

### **Pontualidade**

O participante poderá entrar na sala até 15 minutos depois do início da aula (XX) e aguardar a sinalização da professora para entrar na atividade que estiver sendo feita. Após os 15 minutos, o participante somente poderá assistir à aula, o que contará como falta.

### **Frequência**

Cada participante poderá ter até 3 faltas justificadas. Em caso de faltas consecutivas, as professoras devem ser avisadas previamente. O participante que ultrapassar este número de faltas não mais poderá participar da oficina, nem da finalização.

### **Conforto**

Os participantes deverão vir para a aula com roupas leves e confortáveis, próprias para atividades físicas. Não recomendamos o uso de jeans ou saias.

### **Autorização de uso de imagem e som [se necessário]**

Para registro da oficina, as aulas serão fotografadas e/ou filmadas em alguns momentos durante o projeto. Os registros terão fins exclusivamente artísticos e acadêmicos e não serão veiculados de forma comercial. Todo participante deve estar ciente destes registros, que devem ser autorizados pelo responsável legal.

Ass. do participante: \_\_\_\_\_

Ass: do responsável: \_\_\_\_\_

## PLANOS DE AULA: 1 A 15

**AULA 1**

\*Tolerância de 15 minutos

**I – Conversa: 45 minutos**

- Apresentação das professoras e da oficina
- Apresentação dos alunos e responsáveis: nomes, experiências, expectativas
- Pacto de palhaço: faltas, horários, roupa, fotos, intervalos/pausas, lanche

**II – Aquecimento: 20 minutos**

- Acordar: do chão até ficar em pé- 02 minutos
- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 03 minutos
- Soltar o corpo: caretas e movimentos extra-cotidianos – 01 minuto
- Andanças 1: variações de velocidade (palma) – 02 minutos
- Andanças 2: pular, parar, tocar o chão – 02 minutos
- Cumprimento maluco – 05 minutos
- Batatinha 1, 2, 3 – 02 minutos
- Dança: livremente, roda, centro (cada dia uma música diferente) – 03 minutos

**III – Liberação (jogos e brincadeiras): 20 minutos**

- Pega-pega 1: Eu sou o pegador – 10 minutos
- Onde está X? 1: olhos abertos – 05 minutos
- Onde está X? 2: olhos fechados – 05 minutos

**IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Andança livre: respiração – 02 minutos
- Alongamento: dos pés à cabeça – 03 minutos
- Massagem: pessoal – 02 minutos
- Descansar: de pé ao chão, olhos fechados, respirar – 03 minutos

**V – Avaliação: 5 minutos**

- O que fizemos hoje? (retrospectiva)
- Impressões, dificuldades, o que gostaram, o que não gostaram

**VI – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão

## AULA 2

\*Tolerância: 10 minutos

### **I – Conversa: 15 minutos**

- Apresentação das professoras e da oficina
- Apresentação dos alunos novos e responsáveis: nomes, experiências, expectativas
- Pacto de palhaço: faltas, horários, roupa, fotos, intervalos/pausas, lanche

### **II – Aquecimento/Liberação: 65 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 10 minutos
- Soltar o corpo: caretas e movimentos extracotidianos – 05 minutos
- Ritmos: na roda; variação com palmas e pisadas – 10 minutos
- Cumprimento maluco – 05 minutos
- Onde está X? 2: olhos fechados – 05 minutos
- Andanças 2: pular, parar, tocar o chão – 05 minutos
- Andanças 3: estímulos externos – 10 minutos
- Pega-pega 3: pegador/abraço – 10 minutos
- Dança: livremente, estátua, pares, roda, centro (o grupo em volta imita o do centro) – 10 minutos

### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 05 minutos**

- Descansar: de pé ao chão, olhos fechados, respirar – 02 minutos
- Massagem: pessoal – 03 minutos

### **V – Avaliação: 10 minutos**

- O que fizemos hoje? (retrospectiva)
- Impressões, dificuldades, o que gostaram, o que não gostaram

### **VI – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão

### AULA 3

\*Tolerância: 05 minutos

#### **I – Conversa: 05 minutos**

- Apresentações e Pacto de palhaço – novos alunos.

#### **II – Aquecimento/Liberação/Sensibilização/Grupo: 90 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 08 minutos
- Soltar o corpo: caretas e movimentos extracotidianos – 02 minutos
- Banho coletivo: variar a temperatura – 05 minutos
- Roda dos nomes (nome e característica) – 05 minutos
- Cumprimento maluco (eles que dão as sugestões) – 05 minutos
- Onde está X? 2: olhos fechados – 05 minutos
- Andanças 3: estímulos externos (piso molhado, chão quente / pedir sugestões) – 05 minutos
- Andanças 2: pular, tocar o chão, parar (trocar os comandos para apito, palma e “ui!”) – 10 minutos
- Dança (evolução): livre, partes do corpo, estímulos (cansado, duro, mole, paquera), estátua – 10
- Espelho (música lenta): duplas (lento) – 10 minutos
- Toque (dança): duplas (mãos, testa, costas, abraço...) e em bolinho (parte do corpo que gruda no bolinho) – 10 minutos
- Pega-pega com abraço: normal, câmera lenta – 10 minutos
- Ritmos: na roda; variação com palmas e pisadas – 05 minutos

#### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração – 05 minutos
- Alongamento e relaxamento: no chão (pêndulo) / O que fizemos hoje? – 05 minutos

#### **V – Avaliação e Despedida: 10 minutos**

- Impressões, dificuldades, o que gostaram, o que não gostaram
- Iuuupiiiiiii!!! Coletivo

## AULA 4

\*Tolerância: 5 minutos

### **I – Aquecimento – 15 minutos**

- Sequência corpo: 10 minutos
- Sequência voz: 5 minutos

### **II – Sensibilização e Autoconhecimento – 45 minutos**

- Roda dos nomes 2 (nome e gesto) – 05 minutos
- Quem estou vendo? (na roda: “prazer de estar presente” e “alegria de ser quem é”) – 10 minutos
- Dança/Espelho (música): livre -> duplas (música lenta; dar estímulos como “dançar como um macaco, pássaro, cobra”; “dançar feliz, triste, com raiva, animado”) – 10 minutos
- Guia: duplas (formar duplas ainda todos vendados: descobrir quem é sua dupla) – 10 minutos
- Toque (dança: sentir as características do colega/lembrar de “quem estou vendo?”): revezar duplas - mãos, braços, ombros, rosto, cabelo... – 10 minutos

### **III – “Marcha, palhaço!” – 25 minutos**

- Andanças 4: estímulos em grupo (na sala) – 25 minutos
  - Andar grupos de 2, 3 e 6 pessoas – 5 minutos
  - 6: Cada um puxa um jeito de andar (fila indiana) – 5 minutos
  - Códigos Marcha palhaço: prato=andar; apito=parar; mãos ao alto=fila indiana; “pipoca”= bolinho. – 10 minutos
  - “Marcha, palhaço!” (música) – 5 minutos

### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Corpo+Respiração – 06 minutos
- Voz – 04 minutos

### **V – Avaliação: 10 minutos**

- O que fizemos hoje? (retrospectiva)
- Impressões, dificuldades, o que gostaram, o que não gostaram

### **VI – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão e “Iupiii” coletivo



## AULA 5

\*Tolerância: 5 minutos

### **I – Aquecimento – 15 minutos**

- Sequência corpo: 10 minutos
- Sequência voz: 5 minutos

### **III – “Marcha, palhaço!” na rua – 65 minutos**

- “Seu mestre mandou” (*disciplina, entrega, divertimento*): primeiro professora, depois os alunos são os mestres – 10 minutos
- Relembrar “Marcha, palhaço!” – 10 minutos
- Ida com os comandos (parar, bolinho, caminhar, fila)
- Curiosidade/deslumbramento: procurar na praça uma coisa secreta que te desperta (apito: olhar para as professoras)
- Volta com a marcha

### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Corpo+Respiração – 06 minutos
- Voz – 04 minutos

### **V – Avaliação: 20 minutos**

- O que fizemos hoje? (retrospectiva)
- Contar coisa secreta na praça
- Impressões, dificuldades, o que gostaram, o que não gostaram

### **VI – Despedida: 5 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- “Iupiii” coletivo

## AULA 6

\*Tolerância: 05 minutos

### **I – Aquecimento – 10 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos
- Caretas: fazer caretas, imitar a do colega – 03 minutos
- Soltar o corpo: andando pela sala – 02 minutos

### **II – Autoconhecimento e Aceitação – 30 minutos**

- O que eu acho estranho em mim? (em frente ao espelho, identificar e exagerar) – 05 minutos
- O que eu acho estranho no colega? (círculo) – 15 minutos
- Andanças 5: dificuldades (sem usar os braços, sem usar as pernas); estátua – 5 minutos
- Andanças exagerar parte do corpo estranha – 5 minutos

### **II – O Bufão – 45 minutos**

- A Caverna – 05 minutos
- Despertar do Bufão – 05 minutos
- Os bandos – 10 minutos
- A fome – 05 minutos
- A guerra – 10 minutos
- A farra – 05 minutos
- Adormecer do Bufão – 05 minutos

### **III – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração: no chão (lembrança da particularidade do momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **IV – Avaliação/Desenho: 15 minutos**

- Avaliação e forma de desenho individual – Não há conversa

### **V – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão

## AULA 7

\*Tolerância: 5 minutos

### **I – Aquecimento – 10 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos
- Soltar o corpo – 05 minutos

### **II – Os mandamentos – 90 minutos**

- Papai ajuda ou pega-pega corrente: DIVERTIMENTO e JOGO – 5 minutos
- “Eu te amo porque...” (andando): AMOR, ACEITAÇÃO e SIMPLICIDADE – 10 minutos
- Jogo da Bolinha (máscara do nariz): CURIOSIDADE e DESLUMBRAMENTO – 10 minutos
- “Por que eu sou especial” (pensar sozinho, receber palmas, falar) – SOLIDÃO, PRAZER DE ESTAR PRESENTE e ALEGRIA DE SER QUEM É – 35 minutos
- Retomar Marcha Palhaço (DISCIPLINA) – 5 minutos
- Iupi individual – 25 minutos

### **III –Desaquecimento: 10 minutos**

- Massagem em grupo (tapinhas): no chão

### **V – Despedida: 05 minutos**

- Iuuupiii!!! Coletivo (lembrar dos mandamentos)

## AULA 8

\*Tolerância: 10 minutos

### **I – Aquecimento – 10 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos
- Batatinha 1, 2, 3 – 05 minutos

### **II – Os mandamentos/Terra do porque Não? – 30 minutos**

- Olhar na roda (falar estímulos para quem está no centro): SOLIDÃO, PRAZER DE ESTAR PRESENTE e ALEGRIA DE SER QUEM É – 20 minutos
- Iuupiiiiiii!!! (Individual – dois gritos) – 10 minutos
- Rir/Chorar e barata – 05 minutos

### **III – O Nariz: 35 minutos (música)**

- Colocar o Nariz (conversa sobre o nariz do palhaço): cada um no seu canto – 05 minutos
- Virar para o grupo, reconhecer os colegas (sem falar!) – 05 minutos
- Dança: sozinho, andando na roda, entra na roda (não copiar/olhar nos olhos), dançar com parceiros, escolher parceiro final – 10 minutos
  - Já estabelecer as duplas
- Em dupla, Terra do Porque Não? – encontro, dar as mãos, corrupção, despedida – 10 minutos
- Recolher, despedida dos colegas, tirar o nariz – 05 minutos

### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração: no chão (lembrar desse momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **V – Avaliação: 15 minutos**

- Avaliação em forma de pintura coletiva – Não há conversa

### **VI – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- Iuuupiiiiiii!

*Materiais necessários: aparelho de som, cd com músicas, (aquecimento, nariz, pintura), papel metro, tintas, pincéis, narizes.*

## AULA 9

\*Tolerância: 5 minutos

### **I – Aquecimento – 5 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos

### **II – O palhaço – 50 minutos**

- Iuuupiiiiiii!!! (coletivo, da roda pros cantos) + Colocar o Nariz– 05 minutos
- Caminhadas do palhaço – 05 minutos
- Pega-pegas de palhaço – 05 minutos
- Aplausos – 20 minutos
- Seguir a bolinha (sozinho) – 15 minutos

### **III – Duplas de palhaços – 35 minutos (música)**

- Seguir a mão com o nariz – 05 minutos
- Cumprimento (“Como vai, como vai, vai vai? Muito bem, muito bem, bem bem.”) – 10 minutos
- Marcha, palhaço (em duplas) – 05 minutos
- Em dupla, Terra do Porque Não? – encontro, dar as mãos, corrupção, despedida – 10 minutos
- Recolher, despedida dos colegas, tirar o nariz – 05 minutos

### **IV – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração: no chão (lembrar desse momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **V – Avaliação: 5 minutos**

- Avaliação do dia (nariz, palhaço, duplas...)
- Entregar CONVITES para a Festa de Palhaço

### **VI – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- Iuuupiiiiiii!

## AULA 10

(Organizar a sala: 05 minutos)

### **I – Figurino – 20 minutos**

- Figurinos dos palhaços: trazidos pelos alunos e pelas professoras (selecionar figurino de cada um)

### **II – A festa – 20 minutos**

- Colocar o Nariz – 05 minutos
- Danças (salsa) – 05 minutos
- Dança circular: todos juntos – 10 minutos

### **III – Batizado – 20 minutos**

- Desfile de cada palhaço, que recebe seu nome batizado pelas professoras palhaças

### **IV – Picadeiro – 20 minutos**

- Faça uma coisa engraçada - individual

### **V – Encerramento – 10 minutos**

- Repetição da dança circular – 05 minutos
- Tirar o nariz – 05 minutos

### **VI – Desaquecimento e relaxamento: 05 minutos**

- Respiração: no chão (lembrar desse momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **VII – Avaliação: 10 minutos**

- Avaliação do dia (figurinos, nomes...)

### **VIII – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- Iuuupiiiiiii!

(Organizar a sala: 05 minutos)

## AULA 11

\*Tolerância: 05 minutos

### **I – Aquecimento – 10 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos
- Bola imaginária – 05 minutos

### **II – Duplas I – 40 minutos**

- Iupiii em duplas/Colocar o Nariz – 05 minutos
- Cumprimento maluco com seu nome – 05 minutos
- Andares/Espelho – 05 minutos
- Bolinha imaginária: duplas – 05 minutos
- AçãoXReação – 05 minutos
- Máscara: Seguir a mão do parceiro com o nariz – 05 minutos

### **III – Duplas II: Picadeiro – 40 minutos**

- Um apresenta o parceiro – 20 minutos
- Faça uma coisa engraçada em duplas – 20 minutos

### **V – Encerramento – 05 minutos**

- Tirar o nariz – 05 minutos

### **VI – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração: no chão (lembrar desse momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **VII – Avaliação: 05 minutos**

- Avaliação do dia (nariz, palhaço, duplas...)

### **VIII – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- Iuuupiiiiiii!

## AULA 12

\*Tolerância: 05 minutos

### **I – Aquecimento – 10 minutos**

- Alongamento: da cabeça aos pés (esticar e relaxar – movimentos rotativos) – 05 minutos
- Bola imaginária (eles dizem o tamanho da bola) – 05 minutos

### **II – Duplas I – 15 minutos**

- Iupiii em duplas/Colocar o Nariz – 05 minutos
- Cumprimento maluco com seu nome – 05 minutos
- Andares/Espelho – 05 minutos

### **III – Duplas II: Picadeiro – 65 minutos**

- Qual o seu talento? – 25 minutos
- Conflito do Jornal – 20 minutos
- Conflito da Banana – 20 minutos

### **V – Encerramento – 05 minutos**

- Tirar o nariz – 05 minutos

### **VI – Desaquecimento e relaxamento: 10 minutos**

- Respiração: no chão (lembrar desse momento) – 05 minutos
- Alongamento: no chão – 05 minutos

### **VII – Avaliação: 05 minutos**

- Avaliação do dia (nariz, palhaço, duplas...)

### **VIII – Despedida: 05 minutos**

- Agradecimento ao colega: rodada de beijo na mão
- Iuuupiiiiiii!



### **AULAS 13 E 14**

As aulas 13 e 14 são destinadas para a preparação do grupo para a saída, a finalização da oficina. Sendo assim, a programação desses dois dias de aula depende da avaliação do professor com o grupo sobre o que será aproveitado para a saída ou não. Costumo utilizar sempre a estrutura de chegar e sair da praça com o “Marcha, palhaço”. E, entre esse tempo, apresentar os exercícios de picadeiro em dupla que renderam resultados mais interessantes.

### **AULA 15**

A finalização do curso, que segue esse cronograma:

- Preparação, arrumação e aquecimento
- Saída para a praça
- Apresentação
- Volta da praça
- Avaliação e despedida

## MODELOS DE CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO CURSO

### Certificado 2011



### Certificado 2012

