

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Álison Jardel Pereira Silva

**A PALHAÇARIA COMO VIVÊNCIA PARA A  
CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE  
DOCENTES E DISCENTES**

Rio de Janeiro  
2022



Álison Jardel Pereira Silva

**A PALHAÇARIA COMO VIVÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS  
AFETIVOS ENTRE DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Marco Antonio Santoro  
Salvador

Rio de Janeiro  
2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Álisson Jardel Pereira

A palhaçaria como vivência para a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes / Álisson Jardel Pereira Silva. - Rio de Janeiro, 2022.

167 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marco Antonio Santoro Salvador.

1. Ensino fundamental - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Palhaços. 4. Afeto (Psicologia). 5. Comunicação interpessoal. 6. Corpo. I. Salvador, Marco Antonio Santoro. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Álison Jardel Pereira Silva

**A PALHAÇARIA COMO VIVÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS  
AFETIVOS ENTRE DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Professor Dr. Marco Antonio Santoro Salvador  
Colégio Pedro II

---

Professor Dr. Rogério da Costa Neves  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Adrienne Ogêda Guedes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2022

Àqueles que ousam rir de si mesmos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às forças caóticas do universo que fizeram que alguém aceitasse minha pesquisa sobre palhaços-professores quando eu mesmo achava que isso não aconteceria.

Agradeço a minha companheira, Rafaela, pela consultoria desde antes desta pesquisa existir até o último ponto.

Agradeço à Trupe InVentada, onde me forjei palhaço, e aos meus mestres palhaços que me refinaram.

Agradeço ao meu orientador, Marco, pelos apontamentos, guilhotinadas, resgates e, sobretudo, pela oferta de um espaço amplo no qual eu pude exercer a minha liberdade autoral com confiança e no meu próprio tempo.

Em especial, agradeço a Aparecida, Carla, Liliane, Luciana, Robson, Rosilene, Maira, Alexandro, Elaine, Karoline, Telma, Monica, Cíntia, Ana Leticia, Milena, Ana Claudia, Alessandra, Marineuza, Catharina, Danielle, Michela, Daniela, Andrea, Anna Paula, Marianne. A panturminha de 2020 que riu, chorou e enlouqueceu junto e não deixou a peteca cair. Não chegaria até aqui sem vocês.

Uso a palavra para compor meus  
silêncios.  
Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato  
de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
(Manoel de Barros, 2010)

## RESUMO

SILVA, Álisson Jardel Pereira. **A palhaçaria como vivência para a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa se baseia nos estudos da Palhaçaria, através dos campos de estudos da Corporeidade e Complexidade e possui como questão motivadora: quais as contribuições da vivência da palhaçaria para a construção de relações interpessoais entre professores e alunos? Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral analisar a palhaçaria como vivência para a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes. Os objetivos específicos são: apresentar a palhaçaria e seus percursos formativos; identificar princípios da palhaçaria pertinentes ao fazer pedagógico; discutir o caráter relacional do fazer pedagógico pelo viés da corporeidade e Complexidade; demonstrar possibilidades pedagógicas a partir da experiência da palhaçaria, através da construção de um Produto Educacional. Esta pesquisa se justifica por ser o ensino uma atividade relacional, que costuma ter a dimensão interacional negligenciada na formação pedagógica. Portanto, a vivência da palhaçaria pode ser um recurso de aperfeiçoamento desta dimensão, por ter seu foco na relação e interação com o outro. O estudo se baseia na palhaçaria como experiência artística que tem como base a relação e ligação do palhaço com a audiência; os percursos formativos da palhaçaria promovem que o praticante observe e aperfeiçoe as relações com o íntimo e também com o externo: o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público; o professor promove o sentido dos conhecimentos a partir do afeto e da qualificação de seus aspectos interpessoais. Trata-se de um estudo de tipo pesquisa-ação. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados o grupo focal e a análise narrativa. O público-alvo foram professores do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental participantes de curso de extensão na modalidade EAD. O Produto Educacional produzido se classifica como um curso de formação profissional e objetiva a vivência e o debate sobre formas de construção e aprofundamento dos vínculos afetivos entre docentes e discentes utilizando-se da palhaçaria como método pedagógico. A partir do embasamento teórico e empírico, podemos confirmar que a palhaçaria é uma vivência artística de significativa potência que pode contribuir pedagogicamente e significativamente para a construção de relações interpessoais qualitativas entre docentes e discentes

**Palavras-chave:** palhaçaria; educação; relações interpessoais; corporeidade; complexidade.

## ABSTRACT

SILVA, Álisson Jardel Pereira. **Clowning as an experience for building affective bonds between teachers and students.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

This research is based on studies of Clowning, through the fields of studies of Corporeity and Complexity and has as a motivating question: what are the contributions of the experience of Clowning to the construction of interpersonal relationships between teachers and students? In this sense, this study has as general objective to analyze the clowning as an experience for the construction of affective bonds between professors and students. The specific objectives are: to present the clown and its formative paths; identify principles of clowning relevant to pedagogical practice; to discuss the relational character of pedagogical practice through corporeity and Complexity; demonstrate pedagogical possibilities from the experience of clowning, through the construction of an Educational Product. This research is justified because teaching is a relational activity, which usually has the interactional dimension neglected in pedagogical training. Therefore, the experience of clowning can be a resource for improving this dimension, as it focuses on the relationship and interaction with the other. The study is based on clowning as an artistic experience that is based on the relationship and connection between the clown and the audience; the formative paths of clown work promote the practitioner to observe and improve the relationships with the intimate and also with the external: the partner, the objects of the scene, the people of the public; the teacher promotes the sense of knowledge from the affection and qualification of its interpersonal aspects. This is an action research study. As methodological procedures, the focus group and narrative analysis were used. The target audience were teachers from the first and second segments of Elementary School who participated in an extension course in the distance education modality. The Educational Product produced is classified as a professional training course and aims to experience and debate ways of building and deepening affective bonds between teachers and students using clowning as a pedagogical method. From the theoretical and empirical basis, we can confirm that the clown is an artistic experience of significant power that can contribute pedagogically and significantly to the construction of qualitative interpersonal relationships between teachers and students.

**Keywords:** clowning; education; interpersonal relationships; corporeity; complexity

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
1 INTRODUÇÃO .....	16
2 “E O PALHAÇO? O QUE É?” .....	21
2.1 HISTÓRICO E CONCEITO: QUE PALHAÇADA É ESSA?.....	21
2.1.1 Bufão: a genealogia do grotesco .....	21
2.1.2 <i>Commedia dell’arte</i> : uma sátira social .....	23
2.1.3 Circo: o espetáculo de proezas .....	24
2.1.4 A arte da Palhaçaria.....	25
2.2 PERCURSOS FORMATIVOS DA PALHAÇARIA .....	26
2.2.1 Pedagogias da Palhaçaria: aprendendo a fracassar.....	27
2.2.2 Uma sistematização dos processos formativos do palhaço.....	30
2.3 ESTADO DE PALHAÇO E PRINCÍPIOS DA PALHAÇARIA .....	35
2.3.1 Princípio da Vulnerabilidade .....	42
2.3.2 Princípio do Estranhamento .....	44
2.3.3 Princípio da Interação.....	44
2.3.4 Princípio da Lógica da Contradição .....	46
2.3.5 Princípio do Jogo.....	47
3 CONEXÕES ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E A PALHAÇARIA.....	50
3.1 COMPLEXIDADE: UMA VISÃO SOBRE O HUMANO, A EDUCAÇÃO E O PALHAÇO .....	51
3.1.1 Visões sobre um mundo complexo .....	51
3.1.2 Uma Pedagogia da Complexidade .....	56
3.1.3 Do Palhaço ao Educador: Homo Complexus, Homo Sapiens, Homo Demens.....	61
3.2 CORPOREIDADE: O CORPO COMO TERRITÓRIO DA CONSTITUIÇÃO HUMANA .....	68
3.2.1 Corporeidade complexa .....	68
3.2.2 Corporeidade e Educação .....	71
3.2.3 O corpo brincante .....	76
4 A AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	81

4.1 A COGNIÇÃO ATRAVÉS DOS AFETOS.....	82
4.2 A DIMENSÃO HUMANO-INTERACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	89
4.3 O ESTADO DE PRESENÇA NA MEDIAÇÃO DE AFETOS .....	93
5 FAZENDO PAPEL DE PALHAÇO: UMA METODOLOGIA .....	99
5.1 A PESQUISA EM AÇÃO.....	99
5.2 COLETANDO EXPERIÊNCIAS: O CURSO DE EXTENSÃO E O GRUPO FOCAL .....	102
5.3 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS, ANALISANDO NARRATIVAS.....	104
6 “DEPOIS QUE A GENTE BRINCA, A GENTE FICA AMIGO”: A EXPERIÊNCIA E SUAS DISCUSSÕES.....	112
6.1 EXPERIMENTANDO UMA PEDAGOGIA DO AVESSO.....	112
7 PRODUTO EDUCACIONAL: PEDAGOGIA DO AVESSO – PRINCÍPIOS PALHACESCOS APLICADOS À EDUCAÇÃO .....	121
7.1 SOBRE O CURSO .....	123
7.1.1 Organização do curso .....	124
7.1.2 Procedimentos nos encontros de trabalho.....	124
7.1.3 O ambiente de vivência .....	125
7.1.4 A avaliação .....	125
7.1.5 Observações .....	126
7.2 MÓDULO I – PRINCÍPIO DA VULNERABILIDADE.....	126
7.2.1 Dinâmicas do Módulo I.....	127
7.3 MÓDULO II – PRINCÍPIO DO ESTRANHAMENTO.....	134
7.3.1 Dinâmicas do Módulo II.....	135
7.4 MÓDULO III – PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO.....	138
7.4.1 Dinâmicas do Módulo III.....	140
7.5 MÓDULO IV – PRINCÍPIO DA LÓGICA DA CONTRADIÇÃO.....	143
7.5.1 Dinâmicas do Módulo IV .....	144
7.6 MÓDULO V – PRINCÍPIO DO JOGO.....	147
7.6.1 Dinâmicas do Módulo V.....	148
7.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	152

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	159
APÊNDICE A.....	165

## APRESENTAÇÃO

- Viniste solo?  
 No, vine com mi niño interior,  
 mis amigos imaginarios,  
 mis demonios internos. Somos legión  
**Uma pichação em um muro**

Monotom é russo. Monotom Bocówski. Ele diz que nasceu na Sibéria e que foi amamentado por uma urso. Ele sente saudades da Mãe Rússia. Porém, há boatos dizendo que ele, na verdade, é paraibano. As vezes seu sotaque o entrega.

Ele toca acordeom. Na verdade, ele tenta e já faz alguns anos que ele tenta. Ele também faz mágicas. Ou tenta. Ele vive tentando coisas e é muito bom em falhar. E fazer coisas estranhas.

Teve uma vez que ele tentou fazer compras e pagar com balões. Vazios. Certa vez ele ficou revistando pessoas que tentavam entrar num banco, mas acabou preso na porta giratória. Em outra oportunidade, ele parou o trânsito de uma avenida para um cachorro atravessar. Mas o cachorro não queria atravessar e ficou bem nervoso quando foi forçado. Uma vez ele foi animar uma festa de criança, mas esse é um episódio do qual ele não gosta de falar. E teve aquela que ele subiu num caminhão sem rumo e teve que voltar a pé por um longo percurso.

Eu o conheci quando eu tinha 11 ou 12 anos e precisava entreter minhas irmãs menores. Ele chegou, cinzento, mal-humorado, cantando uma música desanimada e fazendo um show de balões bem furreca. Chato, reclamão, desafinado, monocromático. Monotom.

Depois ele se foi. E tudo bem, pois eu nunca gostei de palhaços.

Fiz formação normal no Ensino Médio. Fiz teatro (já são 20 anos de teatro). Depois passei em um concurso público e fui trabalhar em Duque de Caxias, aos 19 anos. Ser professor me dava tempo para estudar teatro e atuar. Fiz faculdade de Educação Física. Depois licenciatura de Teatro.

Fiquei muitos anos em uma companhia de teatro, onde eu coordenava um grupo de pesquisas. Particpei de montagens, dancei. Mas Monotom nunca mais tinha voltado.

Então, “aos 29 com o retorno de Saturno, decidi começar a viver”<sup>1</sup>. Tornei-me pai e, junto com minha filha, ganhei uma nova vida e novos amigos. Foi um desses amigos que me convidou a participar de um evento: uma itinerância cultural na biblioteca comunitária que ele coordenava, na cidade interiorana de São José do Vale do Rio Preto – RJ.

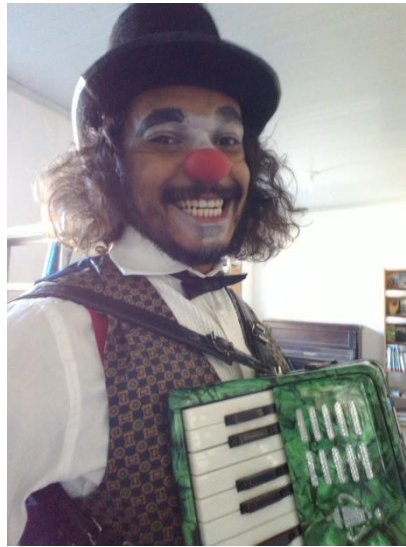
---

<sup>1</sup> Da música “Vinte e Nove”, Legião Urbana.

Essa itinerância consistia em sair pela comunidade rural em uma “prancha” (um veículo montado sobre o chassi de um fusca, que servia para carregar verduras e legumes quando eram colhidos), distribuindo livros e interagindo com as pessoas, cantando cirandas e fazendo brincadeiras.

Monotom voltou. E desde então, nunca mais se foi.

**Figura 1** – Monotom e sua beleza fascinante



Fonte: o autor

Fui, então, estudar palhaçaria a sério. Como diz Ricardo Gadelha<sup>2</sup> “pra fazer papel de palhaço é preciso estudar”.

Hoje, Monotom faz com que eu me esconda atrás da porta quando alguém bate na minha sala de aula. Ou que eu dê aulas enquanto coloco bonecas para ninar. Ou que eu use os laçarotes coloridos que minhas alunas me ofertam. Também faz com que eu ouça muito bem a ideia maluca que meu aluno ou aluna me traz, antes de falar alguma coisa. Ou que eu consiga manejar conflitos de uma forma não violenta. Ele me trouxe alívio para a cabeça ao me mostrar que não dá para leva o mundo tão a sério. E atenção ao corpo, pois é preciso está preparado para subir uma árvore de supetão ou fazer um rolamento.

Eu acredito que não temos nada a ensinar, a não ser o que somos. E eu sou palhaço.

Esta pesquisa é a tentativa de compartilhar a minha experiência com outras professoras e professores. Vai dar certo ou será um desperdício? Não sei. Mas não importa, pois o fracasso é o território do palhaço.

---

<sup>2</sup> Ator, professor e palhaço. Estuda a palhaçaria e suas relações com a docência.

E eu sou um apanhador de desperdícios.

## 1 INTRODUÇÃO

[O palhaço] 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 a sua imagem torpe. É a sombra.

**Federico Fellini**

O palhaço<sup>3</sup> é uma figura mundialmente conhecida, seja com o nariz vermelho, roupas coloridas, ou sem maquiagem, no circo, na rua ou no palco. Ao nos depararmos com esta figura e seu modo próprio de agir, nos preparamos para rir, sermos enganados ou fugir com medo. Não nos mantemos impassíveis diante um palhaço.

O palhaço traz em si uma energia que nos perturba e nos deixa em estado de atenção. Alice Castro (2005, p. 11) nos diz que

O Palhaço é a figura cômica por excelência. Ele é a mais enlouquecida expressão da comicidade: é tragicamente cômico. Tudo que é alucinante, violento, excêntrico e absurdo é próprio do palhaço. Ele não tem nenhum compromisso com qualquer aparência de realidade. O palhaço é comicidade pura.

Entretanto, o palhaço é mais que isso. Além dos lugares comuns onde esperamos encontrar os palhaços, eles também atuam em enfermarias, campos de refugiados, lugares longínquos dos grandes centros, expondo a si mesmos no objetivo de levar mais graça a quem precisa. Essa polivalência do palhaço incita o questionamento sobre onde mais e de quais outras formas o palhaço e seu ofício podem beneficiar a sociedade.

É a partir do meu lugar de professor, pesquisador da Educação e palhaço, observando a minha própria prática profissional e as transformações que a minha vivência enquanto palhaço provocaram em minha atuação docente, principalmente no campo das relações com os meus alunos e alunas, que surge esta pesquisa.

Ao vivenciar a palhaçaria (o fazer próprio do palhaço) experimento formas mais conscientes de lidar com as relações intrapessoais e interpessoais. Os frutos dessa experimentação não são colhidos somente em performance: o palhaço não representa, ele é. O palhaço não é uma personagem, é a ampliação e dilatação dos meus aspectos humanos (BURNIER, 2009). O meu fazer pedagógico é permeado pela minha vivência de palhaço. A partir desse “ser-palhaço”, o meu fazer pedagógico ganha uma nova qualidade à medida que eu percebo um maior engajamento de meus alunos e alunas.

---

<sup>3</sup> A palavra “palhaço” utilizada no masculino nesta pesquisa se refere à figura cômica arquetípica e no contexto desta pesquisa engloba tanto homens palhaços quanto mulheres palhaças. A palhaçaria feminina é um campo de estudo e performance rico e em expansão. Por falta de vocábulo formal mais adequado, optou-se por essa forma de registro. Vale salientar que o texto desta pesquisa utiliza as diretrizes de escrita não-sexista, apontadas por Castro (2013).

Todo o treinamento do palhaço objetiva a descoberta de um “estado” diferenciado por parte do praticante. “O estado de palhaço é levar ao extremo a importância da relação, com o íntimo e também com o fora, o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público.” (PUC CETI, 2017, p. 79). O despertar desse estado passa pela vivência e descoberta de diferentes possibilidades de relação entre o próprio corpo e o exterior, baseadas em uma consciência do mundo ao redor com um olhar renovado. Ana Lúcia Soares (2007, p.110) ao falar sobre essa consciência diz que

O palhaço nasce do engano, da deflagração das fraquezas e limitações humanas. Esse processo de formação se torna um duro e ao mesmo tempo belo exercício de se conhecer, de perceber o outro, de descobrir e explorar o espaço como se fosse a primeira vez. O palhaço traz um mundo novo para dentro daquele já conhecido, recria lugares, desestabiliza relações estruturadas de poder e estimula a comunicação. O fato de aceitar seu próprio ridículo o libera para transformar o erro em recurso, em possibilidades de mudança.

Enquanto palhaço, estudo minhas fragilidades e imperfeições, e como usá-las a meu favor. Vivencio minha vulnerabilidade perante uma audiência, exercito novos olhares sobre os ambientes, objetos e pessoas. E por meio de todas essas experiências me disponibilizo a me relacionar de uma forma diferenciada com a minha audiência, já que é no território da conexão que o palhaço atua. O que percebo a partir das experiências é a construção qualitativa nas minhas relações com meus alunos e alunas: me torno mais atento, mais disponível ao diálogo, mais acolhedor.

Alguns questionamentos por intermédio das experiências cotidianas e da literatura da área nos desafia ao entendimento: outros docentes-palhaços vivenciam também essa qualidade em suas relações com os alunos e alunas? É possível levar isto a outros docentes? O que existe na experimentação da palhaçaria que pode ser ofertado a outros docentes, no intuito de aperfeiçoar a dimensão humano-relacional de seu fazer pedagógico? Partindo destas e de outras indagações, surge a questão principal desta pesquisa: quais as contribuições da vivência da palhaçaria na construção das relações interpessoais dos docentes com os discentes?

Para construir o entendimento de resolução da questão principal que norteia esta pesquisa, elenco como objetivo principal do presente trabalho analisar a palhaçaria como vivência para a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes; e como objetivos específicos examinar a palhaçaria e seus percursos formativos; identificar princípios da palhaçaria pertinentes ao fazer pedagógico; discutir o fazer pedagógico pelo viés da corporeidade e Complexidade; e traçar possibilidades pedagógicas a partir da experiência da palhaçaria, através da construção de um Produto Educacional.

O ensino é uma atividade relacional: a cognição é intermediada por meio das relações socioafetivas no ambiente escolar. Porém, o caráter interacional do ensino é negligenciado na formação pedagógica. Além disso, este é um aspecto delicado e difícil para um trabalho formativo (PLACCO, 2008; SOUZA; PLACCO, 2016). Assim, este trabalho se justifica por ser a palhaçaria uma prática que tem o seu foco na construção da relação e da interação com o outro, sendo um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos docentes, já que um dos papéis do palhaço é capturar sua audiência, engajá-los por completo em seu jogo

Esta pesquisa apresenta contribuição significativa em um campo de pesquisa pouco explorado, pois a pesquisa cruzada dos termos “palhaçaria” e “educação”, na Área de Concentração da Educação, no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>), acessado em 05/06/2022, resultou em 03 (três) trabalhos que apresentem o enfoque dado por esta pesquisa, sobre as possibilidades de diálogo entre a prática docente e a palhaçaria. A mesma pesquisa de termos realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>), acessada em 05/06/2022, teve como resultado a existência de 03 (três) pesquisas que apresentam um enfoque semelhante a esta pesquisa. A pesquisa de termos realizada no repositório SciELO (disponível em <http://www.scielo.br/>), acessado em 05/06/2022, resultou na inexistência de trabalhos que apresentem o enfoque desta pesquisa. As pesquisas realizadas levaram em consideração um recorte temporal entre 2015 e 2022.

A relevância social desta pesquisa encontra-se na potencialidade da palhaçaria em ser um meio de desenvolvimento e aperfeiçoamento das relações sociais dos participantes envolvidos, estendendo os potenciais benefícios da palhaçaria para outros campos da vida além do campo pedagógico.

Profissionalmente apresenta-se relevante por apresentar os benefícios da palhaçaria enquanto um recurso lúdico para o aperfeiçoamento docente, passível de replicação e de adaptações segundo às experiências dos atuantes, apresentando, ainda, um potencial caráter enquanto atividade de extensão continuada.

Esta pesquisa tem como principal hipótese o fato de que a palhaçaria contribui no aperfeiçoamento interpessoal docente ao trazer à prática cotidiana dos docentes os mesmos princípios que permitem a palhaços experienciar e se relacionar com o mundo a partir de um “estado dilatado” de si, onde se tem uma maior consciência em relação a si e ao mundo ao redor; um estado de relaxamento, onde as relações são mediadas a partir da espontaneidade; um olhar mais empático, reconhecendo sua própria vulnerabilidade e lidando com seus erros e fracassos com um enfoque positivo. A partir da experimentação de uma “consciência

palhacesca”, é possível trazer ao docente a mesma lógica que sustenta o palhaço em suas relações: o entendimento de ser vulnerável em sua humanidade, diante de outro ser que o observa.

Para contribuir com a elucidação do problema que guia este trabalho e a conseguinte sustentação da hipótese levantada, o referencial teórico que embasa as propostas apresentadas se organiza em três eixos principais.

No primeiro eixo serão apresentados os conceitos e o histórico dos palhaços através dos tempos e da palhaçaria enquanto uma manifestação estético-artística. Também serão apresentados os pressupostos pedagógicos que alicerçam os processos formativos da palhaçaria contemporânea. Em seguida, será proposta uma reflexão sobre a performance específica da palhaçaria, na qual o atuante age a partir de um estado alterado, o Estado de Palhaço, e os princípios que regem essa atuação.

No segundo eixo, correlacionando o tema da palhaçaria do contexto educacional, será apresentada uma visão de educação e de ação do palhaço a partir do viés da Complexidade e da Corporeidade.

Por fim, o terceiro eixo focaliza a dimensão relacional dos seres humanos, da ação pedagógica e da palhaçaria, apresentando a afetividade que permeia as relações humano-educacionais e a questão performática enquanto um ponto de aproximação entre o trabalho afetivo exercido tanto pelo docente quanto pelo palhaço.

Esta pesquisa produziu um Produto Educacional, construído a partir do suporte teórico apresentado e dos dados coletados em campo, intitulado “Pedagogia do Averso – Princípios palhacescos aplicados à Educação”. Esse produto educacional se classifica como um curso de formação profissional (BRASIL, 2019) e tem suas bases no conceito de *iniciação de palhaços*, nos instrumentos formativos da palhaçaria e nos princípios do estado de palhaço. O Produto Educacional será apresentado em um guia de aplicação, voltado a dinamizadores que tenham alguma experiência teatral e desejem explorar a palhaçaria a partir de um enfoque voltado à docência. Este curso objetiva a vivência e o debate sobre formas de construção e aprofundamento dos vínculos afetivos entre docentes e discentes utilizando-se da palhaçaria como método pedagógico.

O projeto de pesquisa desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, responsável pelas pesquisas oriundas de discentes da instituição, seguindo os trâmites exigidos pelo sistema da Plataforma Brasil<sup>4</sup>, sob o número CAAE

---

<sup>4</sup> A **Plataforma Brasil** é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

51496021.9.0000.9047. Assim, esta pesquisa pode ser acompanhada, em todas as suas fases, por qualquer pessoa interessada, permitindo uma maior transparência nos processos desenvolvidos.

## 2 “E O PALHAÇO? O QUE É?”<sup>5</sup>

Eu não represento um papel: estou nu; o *clown* é o mais nu de todos os artistas porque põe em jogo a si mesmo, sem poder trapacear.

**Dimitri**

### 2.1 HISTÓRICO E CONCEITO: QUE PALHAÇADA É ESSA?

Os nomes e as indumentárias mudam, mas o arquétipo permanece o mesmo ao longo dos tempos: toda cultura, em qualquer momento da história humana, tem figuras que se dedicam a fazer rir, seja quebrando as regras sociais, seja parodiando os ritos ou apontando as incongruências do que é humano.

Ao longo de suas diversas manifestações, essa figura ganhou diversos nomes: grotesco, truão, bobo, excêntrico, tony, augusto, jogral, bufão, *clown*, palhaço. Essa multiplicidade de designações e conceitos que se apresentam em uma longa temporalidade gera confusão até hoje. Portanto, neste trabalho o termo utilizado para se referir a essa figura será palhaço<sup>6</sup>.

A palavra “palhaço” deriva do italiano *paglia*, que significa “palha”, e era o material utilizado para preencher os colchões na Itália renascentista. As roupas dos cômicos da época eram feitas do mesmo tecido grosso e listrado utilizado no revestimento desses colchões, com partes afogadas nas partes mais salientes do corpo, no intuito de proteção contra as constantes quedas. Os palhaços primitivos, então, se assemelhavam aos colchões de palha (THEBAS, 2005; BURNIER, 2009)

A partir da obra de Alice Castro (2005) e de Thebas (2005), podemos traçar um histórico da presença da figura do palhaço nas diversas sociedades ao redor do mundo, desde primórdios da humanidade. Entretanto, esta pesquisa concentrará a atenção em três movimentos cômicos que constituem a base de origem do palhaço contemporâneo: a bufonaria, a *commedia dell'arte*<sup>7</sup> e o circo.

#### 2.1.1 Bufão: a genealogia do grotesco

A figura do bufão remonta à Antiguidade, encarnada nos mimos e pantomimos, e se solidifica na Idade Média, como um contraponto à seriedade das representações cênicas dos

<sup>5</sup> Do tradicional verso: “E o palhaço o que é? / É ladrão de mulher. / E o palhaço o que foi? / Ladrão de boi.”

<sup>6</sup> Nos estudos sobre palhaçaria é possível encontrar divergências sobre o uso dos termos “palhaço” e “*clown*”. Nesta pesquisa, trato os termos como sinônimos, utilizando preferencialmente “palhaço”, por se tratar de vocábulo da língua portuguesa. Nas referências onde o termo *clown* aparece, manteve-se o vocábulo original.

<sup>7</sup> O termo *commedia dell'arte* tem como significado “comédia de ofício”, pois as companhias que constituíram esse movimento artístico apresentavam uma organização semelhante às corporações de ofício presentes na Idade Média. É um termo que denota a profissionalização e a distinção de outras manifestações cênicas populares da época (FO, 1998)

mistérios e dos autos (MATOS, 2014). Sua presença era marcante nas festas populares, em uma atuação pautada pela paródia aos ritos sérios e solenes, utilizando-se de uma linguagem blasfematória e apresentando-se com um corpo grotesco e deformado.

Esta figura realizava uma inversão das hierarquias do período medieval e renascentista, utilizando-se da exposição de si como uma carta de privilégios que o permitia parodiar e blasfemar as figuras sociais superiores, como membros da Igreja e nobres. Desta forma, o bufão se encontrava em um patamar superior às forças que o oprimia, escancarando as disfuncionalidades do sistema vigente. O riso, assim, era um instrumento de críticas. Sobre este poder do riso, Vanessa Bordin (2013, p. 14) diz que “o riso da paródia é potencialmente crítico, pois possui uma estrutura de desmoralização ao zombar do poder e está intrínseco ao jogo do bufão desde sua origem”.

O bufão apresentava-se como uma figura marginalizada, por vezes um anão ou um corcunda. Alice Castro (2005, p. 36) fala sobre a construção estética da figura dos bufões

Na cabeça, um chapéu cheio de longas pontas com guizos em cada uma delas. Na mão, um cetro – a *marotte* –, símbolo da loucura. A roupa é colorida, com triângulos de cores diferentes, como a de um Arlequim. Na cintura, uma espada de madeira e um bastão com uma bexiga de porco cheia de ervilhas secas que, de quando em quando, ele bate no chão, pontuando suas brincadeiras com um som forte e cômico.

A marginalidade dos bufões, aliada à sua potencial loucura, lhes permitia discursar livremente sobre os poderosos, seus costumes e os absurdos sociais que estes perpetravam,

Ainda na Idade Média, vemos a ascensão dos bobos da corte, bufões profissionais que serviam a nobres e reis e tinham a função de ser conselheiros e falar aquilo que ninguém ousava, pois a eles era outorgado o direito de ser livre em suas ações a partir de sua loucura. Sobre o ofício de transgressor profissional que o bufão exercia, Mendes (2008, p. 155 *apud* REIS, 2013, p. 367) diz que

O bufão, em sua loquacidade, sua vivacidade exuberante e exaltação corporal, é figura que ultrapassa claramente os limites da dramaturgia cômica. Ele é a ‘vertigem do cômico absoluto’ de que fala Baudelaire. Transformado em instituição social, como o Bobo das cortes europeias, é um paradoxo vivo que tem intrigado historiadores e antropólogos. Como pode alguém ter a função de ser louco, ter o dever da incongruência? O Bobo não pertence à corte nem se opõe a ela; ninguém mais perto do poder, ninguém mais longe dele. Ao mesmo tempo um solitário, que não fala em nome de qualquer grupo, e um elemento obrigatório da festa.

Tendo como principal característica a subversão ao sistema social estabelecido e a crítica mordaz sobre as incongruências de seus tempos, o bufão é um ancestral do palhaço moderno, sendo considerado um palhaço em estado bruto, não lapidado (BURNIER, 2009).

O bufão opera a partir da exposição e da ameaça ao outro dominante e neste processo ele atinge a sua liberdade e planta sonhos de liberdade aqueles que são oprimidos. Essa

exposição ocorre a partir de si, do próprio corpo e da própria fala, num movimento de dilaceração de si, num lançar-se sem medo das consequências.

O bufão não está restrito a uma prática que remonta a tempos idos, sendo uma figura ativa no pensamento cultural e na prática teatral contemporânea. Lecoq<sup>8</sup> (2010) trouxe a figura do bufão como uma vivência ativa dentro de seu pensamento pedagógico da atuação teatral. Ao investigar as atitudes e o comportamento daqueles que zombam de tudo, o pedagogo se deparou com a figura do bufão. Em seu processo, os atores reinventavam seus corpos, a partir da desfiguração e do exagero e essa reinvenção reverberava em seus discursos blasfemos.

Este comportamento blasfematório e de exposição social sem preocupar-se com as consequências ecoa no comportamento do palhaço contemporâneo, principalmente encontrado naqueles que atuam nos espaços públicos, jogando, de formas desagradáveis e até obscenas, com os transeuntes desavisados.

### **2.1.2 *Commedia dell'arte*: uma sátira social**

A *commedia dell'arte* é uma forma de teatro popular que aparece na Itália renascentista do século XVI, se desenvolvendo posteriormente na França e permanece até o século XVIII. Tem suas raízes nas festas populares da Roma Antiga, incorporando os jogos de mímicos e farsistas populares da Idade Média (FO, 1998; BURNIER, 2009; ARAÚJO; SPERBER, 2019).

Esta forma teatral tem como marca o caráter de profissionalismo dos seus atuantes, sendo o termo *dell'arte* relacionado a “ofício”. Assim, os atores eram profissionais associados mediante um estatuto próprio (FO, 1998). Essa característica se contrapõe ao, até então, amadorismo presente nas manifestações cênicas europeias.

Esse caráter profissional também teve um papel importante na estruturação de uma primeira pedagogia do fazer teatral, já que se buscava uma maestria de atuação que só era possível a partir de um treinamento exaustivo com os atores mais velhos, considerados mestres (ARAÚJO; SPERBER, 2019).

Com uma característica itinerante, essa forma teatral teve uma grande aceitação na época, pois apresentava o universo cotidiano do público utilizado como base para a satirização. Os tipos característicos da época e os costumes eram ridicularizados e utilizados em situações grotescas e exageradas.

---

<sup>8</sup> Jacques Lecoq (1921-1999) foi ator, mímico e professor de arte dramática. Utilizou-se de sua experiência corporal como ginasta e professor de educação física para investigar o corpo como instrumento de interpretação e expressão do ator, sistematizando suas pesquisas em um método de treinamento de atores inovador e eficiente, em voga até os dias atuais. Foi precursor na sistematização de uma formação de palhaços para atores, fora da tradição circense.

Os personagens principais eram fixos e representados por máscaras e construções corporais características. Estes personagens eram agrupados em três núcleos: os velhos, personificações das classes abastadas, intelectuais e militares da época, alvo das zombarias; os empregados, ou *zanni*, os servos e empregados, astutos, enganadores, famintos e pobres, eram os responsáveis pelas cenas cômicas e confusões; e os enamorados, representando a juventude sonhadora, apaixonada e sensível.

Duas são as contribuições principais que a *commedia dell'arte* traz a palhaçaria contemporânea: o uso de máscaras e o comportamento da dupla de cômicos. O nariz do palhaço, considerado a menor máscara do mundo, é descendente direto das meias-máscaras utilizadas pelos cômicos *dell'arte* e tem as bases de seu treinamento de uso no treinamento estruturado desde a Renascença (ARAÚJO; SPERBER, 2019). Os *zanni*, com suas proezas e confusões, eram representados, principalmente, por dois personagens: *Brighella* e *Arlecchino*. Sobre eles, Burnier (2009, p. 207) diz que “o primeiro fazia o público rir por sua astúcia, inteligência e engenhosidade. De respostas espirituosas, era arguto o suficiente para fazer intrigas, blefar e enganar os patrões. Já o segundo tipo de criado era insensato, confuso e tolo”.

Esta relação entre os dois tipos de servos é a base para o comportamento da dupla clássica de palhaços contemporâneos, o Branco e o Augusto.

### **2.1.3 Circo: o espetáculo de proezas**

Embora o ofício de cômico remonte aos primórdios da humanidade, como uma figura que alivia a tensão dos ritos sagrados e questiona os comportamentos morais, e tenha se feito presente da Antiguidade à era Contemporânea, o palhaço como hoje conhecemos surge junto ao nascimento dos circos no século XVIII.

Philip Astley, um ex-sargento auxiliar da cavalaria e hábil treinador de cavalos, foi o inventor do circo moderno em 1768 na Inglaterra. Ele inventou o conceito de picadeiro, ao utilizar a força centrífuga criada por um cavalo galopando em círculo como facilitadora do equilíbrio de um cavaleiro (BURNIER, 2009).

A partir deste conceito, outras modalidades de proezas físicas foram sendo adicionadas ao espetáculo circense: malabaristas, equilibristas, acrobatas, domadores de animais. Na época de Philip Astley, surge um número onde habilidosos cavaleiros se fingiam de camponeses simplórios e desastrados tentando montar pela primeira vez. As extravagâncias e fracassos destes personagens arrancavam gargalhadas do público presente (BURNIER, 2009; THEBAS, 2005). Assim, surgiam os palhaços de circo.

Com o passar do tempo, os palhaços de circos foram incorporando outras habilidades artísticas e pequenas cenas, conhecidas como “entradas”, a seus repertórios. Utilizando-se de paródias, habilidades acrobáticas e um pensamento ágil e ácido, eles entretinham o público e faziam rir, aliviando as tensões que um espetáculo de proezas físicas causava aos presentes.

#### **2.1.4 A arte da Palhaçaria**

No século XIX, o palhaço chega aos palcos dos cabarés europeus, mesclando números técnicos (acrobacias, malabarismos, contorcionismos) com cenas teatrais. No início do século XX, com o advento e popularização do cinema, conhecemos um dos palhaços mais famosos de todos os tempos: Carlitos, através do ator Charles Chaplin.

A partir desta época, também se consolidam os dois tipos principais de palhaço: o Branco e o Augusto, resquícios dos *zanni* da *commedia dell'arte*, que geralmente trabalham juntos. Fo (1998, p. 305), diz que “No mundo dos clowns só existem duas alternativas: ser dominado [...] ou dominar, assim surge a figura do patrão, o clown branco. E os Toni, os Pagliacci, os Auguste lutam para sobreviver”.

O palhaço Branco encarna o intelectual e está sempre tentando encontrar maneiras de conseguir ascender socialmente. Assim, arquitetando planos e artimanhas, não sentindo remorso em ludibriar e usar o parceiro de cena para alcançar o que quer, porém sempre tem os planos frustrados por sua própria inabilidade ou por percalços externos. Sua aparência tenta imitar as classes sociais abastadas, apresentando-se de smoking, gravata borboleta e cartola, porém com peças descombinadas.

O palhaço Augusto é o bobo, o ingênuo, sempre age de boa-fé. É atrapalhado, mas acaba escapando dos problemas de formas involuntárias e absurdas. Está sujeito ao domínio do Branco, mas acaba por superá-lo. Apresenta-se com roupas gigantes ou esfarrapadas, de cores berrantes.

Mais que a nomenclatura ou a roupagem, o que interessa a esta pesquisa é a função social que o palhaço exerce: revelar a nossa humanidade através de nossas fraquezas, dores, tragédias, ilusões, infantilidades, vulnerabilidades. Nas palavras de Reis (2013, p. 80), o palhaço é o “artista que celebra suas próprias falhas, defeitos, fragilidades e fracassos”. O descomprometimento do palhaço, sua ingenuidade e marginalidade o dão o poder de zombar de tudo e de todos impunemente, brincando com as instituições e valores oficiais estabelecidos. O prazer surge na plateia, na forma de riso, a partir da identificação com as incoerências, incoesões e imprevisibilidades do palhaço. O palhaço age sem medo dos julgamentos e das consequências que suas ações podem trazer.

**Figura 2** – Monotom e Graveto: palhaços Branco e Augusto



Fonte: o autor (ensaio de espetáculo, 2018)

O palhaço utiliza-se de diversas técnicas e situações para gerar o engajamento de seu público e, conseqüentemente, o riso. Este “fazer” próprio do palhaço é chamada de palhaçaria, conceituada como a experiência cênica de um atuante que engaja a audiência num estado de atenção, de forma consciente, usando, principalmente, a exposição de si como objeto do riso do outro (REIS, 2013). Assim, palhaço é o “atuante que mantém uma plateia conectada a sua apresentação por meio da exposição de suas ações como objeto principal do riso” (REIS, 2013, p. 34). Estes são os conceitos de palhaço e palhaçaria que norteiam esta pesquisa.

A formação do palhaço se dá a partir da observação e exploração da natureza cômica de si próprio. A partir de vivências teatrais, o aspirante a palhaço é levado a confrontar e aceitar seus erros, desajustes e fracassos e a utilizá-los como forma de conexão com a plateia. Um palhaço não é uma personagem inventada, mas uma projeção pessoal de algo que costumamos esconder das pessoas em geral e é revelado a partir das vivências do cômico. Um palhaço não é um ator atuando, mas sim uma pessoa vista por outra lente (SOARES, 2007; BURNIER, 2009; PUCETTI, 2017).

A partir dos treinamentos e vivências, o palhaço aprende a lidar com as pessoas, com as situações e o mundo ao redor de formas não-usuais e criativas, exercendo, a todo momento, um olhar diferenciado sobre o mundo.

## 2.2 PERCURSOS FORMATIVOS DA PALHAÇARIA

### 2.2.1 Pedagogias da Palhaçaria: aprendendo a fracassar

Desde seu surgimento como fenômeno artístico no século XVII até meados do século XX, o treinamento e a formação do palhaço estabeleceram-se de forma hereditária, a partir da tradição circense e das famílias de palhaço. Os palhaços mais velhos passavam para a próxima geração os maneirismos, trejeitos e *gags*<sup>9</sup>. Os aspirantes a palhaço eram postos em cena, no picadeiro do circo, primeiro como ajudantes dos mais velhos (o que no Brasil ficou conhecido pelo termo “escada”) e, à medida em que aprendiam a se comportar em cena, iam sendo promovidos a palhaço principal. Assim, dinastias de palhaços se formavam, como os italianos Colombaioni, os franco-brasileiros Seyssel e os ítalo-brasileiros Sbane. (REIS, 2013)

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, surgem pensadores teatrais que analisam os processos formativos da palhaçaria e buscam sistematizar estes processos de formais mais racionais, acessíveis e reproduzíveis, como Dario Fo<sup>10</sup> e Jacques Lecoq.

Neste campo, grande destaque se dá ao trabalho do pesquisador e professor teatral francês Jacques Lecoq, conhecido por codificar metodologicamente um processo de formação de palhaços, especificamente para atuação em palcos, sem ligação com o circo. Esta é a pedagogia que embasa, principalmente, a formação dos palhaços contemporâneos, sendo replicada e reestruturada por diversos formadores ao redor do globo. Estes “palhaços de palco”, herdeiros da linhagem de Lecoq, formados a partir de técnicas teatrais, são os tipos cômicos de que trata esta pesquisa.

O grande tema que move a pedagogia de Lecoq no âmbito da palhaçaria é a descoberta e a exposição de um palhaço próprio, construído a partir das fraquezas e dos ridículos de cada um. Segundo o pedagogo, “Quanto menos se defender e tentar representar um personagem, mais o ator se deixará surpreender por suas próprias fraquezas, mais o seu *clown* aparecerá com força”. (LECOQ, 2010, p. 214)

Este aspecto de autodescoberta e exposição perpassa os processos contemporâneos de formação da palhaçaria, tornando, inclusive, esses processos desconfortáveis para os seus participantes. Sobre esse ponto, Burnier (2009, p. 209) afirma que “o trabalho de criação de um clown é extremamente doloroso, pois confronta o artista consigo mesmo, colocando à mostra os recantos escondidos de sua pessoa; vem daí o seu caráter profundamente humano”.

---

<sup>9</sup> Pequena apresentação cênica, ou número, que tem o objetivo de fazer o público rir.

<sup>10</sup> Dario Luigi Angelo (1926–2016) Fo foi um escritor, dramaturgo e comediante italiano. Escreveu o livro “Manual mínimo do ator”, fruto de vivências e pesquisas a partir de manifestações populares de teatro cômico, recebendo o Nobel de Literatura de 1997.

Quando assistimos a performance de um palhaço, não estamos diante de um personagem criado, mas sim do próprio atuante operando a partir de uma ótica diferenciada. Este é um ponto crucial da palhaçaria e é um conceito, de certa maneira, intangível quando abordado de forma puramente intelectual e mesmo aqueles que vivenciam a palhaçaria de forma superficial tem dificuldades em apreender e vivenciar este aspecto de maneira plena. Para Burnier (2009), o palhaço opera a partir da ampliação e da dilatação dos aspectos humanos, portanto “estúpidos”, do próprio atuante. O treinamento da palhaçaria, com suas diversas vivências e jogos, objetiva que o atuante desenvolva a capacidade de criar um repertório de meios de se conectar com a audiência, a partir de suas próprias características e tendências. Diferente de uma personagem, o palhaço não atua, ele é.

O treinamento do palhaço é um processo contínuo que se dá a partir da vivência do atuante em diversos momentos de prática e formação. A vivência inicial, no qual o aspirante busca encontrar ou confirmar o seu palhaço é chamada de “iniciação do palhaço”. Esta experiência é uma vivência condensada no qual o atuante vai, a partir de jogos e exercícios, se expondo ao ridículo a partir de suas ingenuidades, construindo um olhar próprio sobre o mundo pela perspectiva da curiosidade. O atuante é levado a encarar, confrontar e aceitar os seus próprios erros, desajustes e fracassos (BURNIER, 2009; ACHCAR, 2016).

A iniciação do palhaço é uma racionalização das vivências que ocorriam nos picadeiros dos circos, onde os palhaços se formavam a partir de linhagens, sendo literalmente atirados ao picadeiro e tendo que lidar de forma improvisada com os percalços que ocorriam. Essa ideia de picadeiro permanece na estruturação das formações de palhaço de hoje em dia, sendo apresentado, principalmente, como um constrangedor jogo de exposição diante os outros atuantes. Puccetti (2017, p. 108) declara que

os “picadeiros” são jogos e situações que colocam os aprendizes em situações de desconforto revelando fragilidades e detalhes de corporeidades que serão usados na elaboração do comportamento físico do palhaço, bem como de sua lógica de utilização do corpo.

Esta ideia de exposição ao ridículo também norteia o trabalho de Jacques Lecoq. Ao falar sobre as experiências de construção de sua pedagogia, o autor diz:

Solicitei um dia aos alunos para que se pusessem em círculo (...) e nos fizessem rir. Um após o outro, eles tentaram umas palhaçadas, umas cambalhotas, uns jogos de palavras fantasiosos, tudo em vão! O resultado foi catastrófico. Sentíamos algo preso na garganta, uma angústia no peito, tudo se tornava trágico. Quando se deram conta desse fracasso, pararam com a improvisação e foram sentar-se desapontados, confusos, perturbados. Foi então, vendo-se naquele estado de fraqueza, que todos se puseram a rir, não do personagem que pretendiam apresentar, mas da própria pessoa, assim, despida. Encontramos! O clown não existe fora do ator que o interpreta. Somos todos clowns. (LECOQ, 2010, p. 213)

Cabe salientar, como ressalta Burnier (2009), que nem sempre o processo iniciático resulta no nascimento de um palhaço. Um primeiro ponto está no fato desse ser um processo potencialmente desconfortável, já que necessita de uma exposição e vulnerabilização que não são socialmente aceitos, já que vivemos em uma sociedade de “alta performance”, na qual os fracassos e desajustes não são recompensáveis. Nas palavras de Ana Wuo (2016, p. 105) “É preciso permissão de si mesmo para desejar colocar a máscara que poderá expor as coisas mais opressivas, doloridas, faladas em segredo, no silêncio da exposição da comicidade no corpo”.

**Figura 3** – Monotom fracassando em conseguir transporte



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto, 2018)

Os exercícios de picadeiro, jogos de franca exposição, onde os atuantes são provocados a se conscientizar e a exhibir os seus desconfortos, são um ponto central na iniciação do palhaço e um divisor de águas. Estes jogos se baseiam no constrangimento dos participantes e suas formas de lidar com esses. Sobre a vivência deste constrangimento, Ana Wuo (2016, p. 72) afirma que é

uma estratégia de jogo do mestre, que, ao meu entender, se não for bem compreendida pelo iniciado, algumas vezes, pode levar a pontos de vista distintos; um deles é trazer à tona o *clown* quando se compreende que esse é um jogo do Monsieur<sup>11</sup>, e o outro pode levar o iniciante a não compreender o que isso tem a ver com a descoberta, a não entender o jogo. A não compreensão do jogo dificulta a possibilidade de busca, como acontece em cursos de *clown* (...)

Um segundo ponto é o fato de que, tradicionalmente nos circos, a formação do palhaço se dava a partir da exposição a cada apresentação, em um processo que poderia levar anos de trabalho e aperfeiçoamento. Sendo a iniciação uma condensação deste processo, a consolidação

<sup>11</sup> Condutor da iniciação de palhaço, que encarna o papel de “Mestre de Picadeiro” e coordena os exercícios de exposição.

do palhaço acaba se dando, de fato, ao longo do tempo, mediante a vivência e a experimentação contínua.

Em suma, aceitando seus fracassos e explorando a exposição de seus limites, o palhaço é capaz de se conectar com a audiência, transformando uma fraqueza pessoal em uma força de atuação, sem esconder-se ou defender-se. Para se conectar com o outro, é necessário revelar “suas características particulares (...), assumir seu ridículo, seus erros e sua humanidade” (SOARES, 2007, p. 113). Somente a partir do desvelamento de si de forma franca e confortável, o palhaço pode atuar.

### **2.2.2 Uma sistematização dos processos formativos do palhaço**

Os processos iniciáticos do palhaço se apresentam em muitas formas e, por vezes, o aspirante a palhaço acaba por se “auto iniciar” de forma autônoma, no trabalho na rua e com o público. Porém, encontra-se certa similaridade nas pedagogias da palhaçaria descendentes do método de Lecoq. O embasamento teórico desta pesquisa, no âmbito da formação do palhaço, foi construído a partir dos trabalhos de Luís Otávio Burnier, Ricardo Puccetti, Ana Soares (Ana Achcar) e Ana Wu.

Luís Otávio Burnier foi discípulo direto de Jacques Lecoq e Etienne Decroux<sup>12</sup>, tornando-se uma referência nacional das artes cênicas, tanto no âmbito do teatro quanto da palhaçaria. Foi fundador do LUME – Laboratório Unicamp de Movimento e Expressão, da UNICAMP – SP e manteve uma intensa pesquisa sobre o processo de formação e treinamento do ator, resultando no livro “A arte de Ator”, uma codificação de técnicas corporais para o ator, com uma sessão dedicada à formação do palhaço.

Ricardo Puccetti foi parceiro de Burnier e, após o falecimento deste, continuou e aprofundou as pesquisas sobre o treinamento do palhaço no LUME, estando a frente de diversas iniciações e treinamentos. Tanto Burnier quanto Puccetti enfatizam sua formação no âmbito físico, com um forte processo de treinamento corporal e energético.

A pesquisa de Puccetti apresenta o percurso de sua busca por possibilidades pedagógicas para a construção do palhaço, levando em conta tanto os aspectos técnicos quanto os aspectos criativos, desde a iniciação que abre as portas de acesso ao estado do palhaço, bem como o treinamento para a descoberta daquilo que o pesquisador chama de um “corpo que brinca” até a criação da ação cênica. A sua pesquisa tem como base os exercícios e procedimentos

---

<sup>12</sup> Étienne Decroux (1898-1991) foi um ator e mímico francês, criador e codificador da moderna técnica chamada de Mímica Corporal Dramática

pedagógicos desenvolvidos e aplicados desde 1988 pelo autor, em sua carreira como palhaço e condutor de aprendizes e enquanto membro fundador do corpo de pesquisadores do LUME.

A pesquisadora Ana Wuo teve uma passagem pelo LUME e depois seguiu em suas próprias pesquisas sobre a formação do palhaço, agregando à sua pedagogia elementos mais psicológicos e narrativos (como visualizações guiadas), elementos do treinamento de máscaras e práticas do teatro oriental. Ela busca um tom mais subjetivo nos processos de treinamento do palhaço. Também é uma referência nos processos sobre palhaças.

A pesquisa de Ana Wuo foca na iniciação do palhaço, a partir de processos experimentais ao longo da carreira da pesquisadora. Este conjunto de vivências que a pesquisadora desenvolve culminam em um processo ritual de travessia do ator ao território da comicidade.

A pesquisadora traz o conceito de “desforma”, uma noção que propõe uma ruptura da ação do palhaço com a lógica concreta do cotidiano, a partir de um pensamento não convencional, no qual o erro, o fracasso e a ausência de inteligência são princípios norteadores que mobilizam a percepção de si.

Ana Soares “Achcar” é pesquisadora da UNIRIO – RJ e pesquisa sobre os processos de formação de “palhaços humanitários”, capazes de atuar em territórios de situação-limite e “que acredita(m) que podem rir os miseráveis e os enfermos, os sem teto, sem recursos, os abandonados, os desesperados, os que sofrem e sentem dor” (SOARES, 2007, p. 54).

O foco de seu trabalho está na formação de palhaços de enfermaria. A sua tese investiga as condições de formação técnica, artística e humanística deste palhaço, na qual a autora investiga a hipótese de que para atuar em ambiente hospitalar impõe-se uma especialização, com conhecimentos e práticas específicos, testados em ambiente real e avaliados sistematicamente. A partir de suas investigações, a autora propõe um método de formação do palhaço de hospital, no qual procura manter a natureza transgressora do palhaço dentro de panorama científico.

Estes pesquisadores foram escolhidos para embasar os percursos formativos da palhaçaria por serem reconhecidos enquanto palhaços e teóricos da palhaçaria e por buscarem uma sistematização de pedagogias para a formação de palhaço, possuindo codificações escritas a partir de suas pesquisas.

Embora cada autor apresente um enfoque distinto sobre o trabalho de formação do palhaço, é possível encontrar pontos em comum e práticas similares entre eles, de forma que uma formação não antagoniza com outras, mas são capazes de se complementarem. Assim, a análise dos percursos formativos que embasam essa pesquisa (SOARES, 2007; BURNIER,

2009; LECOQ, 2010; ACHCAR, 2016; WUO, 2016; PUC CETTI, 2017) apontam para um conjunto em comum de vivências e práticas de formação de palhaços, que podem ser agrupados em 7 categorias, definidas a partir da análise conceitual das práticas envolvidas, das propostas e dos objetivos de cada uma. São elas:

- a) **Exploração sensível** – Estas são as vivências onde o atuante é levado a descobrir variações dinâmicas a partir da exploração de diversos estímulos, tanto externos quanto internos. São jogos e situações em que o atuante deve expressar-se a partir do estímulo que uma ação lhe causa (como se movimentar a partir do desequilíbrio de uma queda); estímulos e sensações fisiológicas (excreção, fome, sono etc.); construções imagéticas (andar no deserto ou no escuro, baixa gravidade); ou estímulos emotivos (como no treinamento com *rasaboxes*<sup>13</sup> apresentado por Ana Lúcia Soares (2007) em sua pesquisa);
- b) **Improvisação** – As vivências de improvisação estão presentes nas pedagogias da palhaçaria desde Jacques Lecoq, que colocava seus alunos e alunas para vivenciar situações cotidianas a partir do palhaço. Através dos jogos de improvisação e da criação de situações diversas, o atuante é levado a aguçar o seu olhar e seu raciocínio, buscando maneiras variadas de responder aos acontecimentos e mobilizar conhecimentos e habilidades prévias de formas novas. Os jogos de improvisação também estão presentes na formação cênica em geral, configurando, inclusive, uma modalidade cênica por si só;
- c) **Máscara e autodescoberta** – Sendo o palhaço um fluxo projetado de si mesmo, o atuante precisa entrar em contato com o seu universo interno, a partir da auto-observação, descobrindo suas próprias peculiaridades e aprendendo a utilizá-las de uma forma consciente e efetiva. Neste conjunto, estão os jogos de exposição e o treinamento de máscaras.

Nos jogos de exposição, o atuante é confrontado, em diversas situações, com as características de si que ele tenta esconder ou que lhe causem desconforto. Paulatinamente, o atuante vai sendo guiado no intuito de utilizar-se destas fraquezas

---

<sup>13</sup> O *rasaboxes* foi criado pelo diretor de teatro e teórico da performance Richard Schechner, através do aprimoramento de uma série de exercícios aplicados em oficinas intensivas na New York University (NYU). Baseado na teoria da *rasa* apresentada na obra *Natyasastra* de Bharatamuni, articulada às teorias e práticas contemporâneas da psicologia e da neurociência, o *rasaboxes* treina performers para trabalhar com estados emocionais.

como elementos cênicos, pois “a pesquisa do clown de cada um é, primeiramente, a pesquisa de seu próprio ridículo” (LECOQ, 2010, p. 214).

Concomitante a estes processos, há o treinamento de máscaras, considerando que o nariz vermelho do palhaço é a menor máscara do mundo, que mais revela do que esconde (WUO, 2016). Ana Lúcia Soares (2007, p. 111) afirma que

A máscara é essencialmente ação, se ela não age nada pode se construir. Assim, o exercício das relações que o palhaço firma com seu corpo (voz e movimento), com o espaço, o objeto, a plateia, a palavra e a emoção se dá através de jogos de improvisação dirigida, cujas regras conduzem inevitavelmente à ação. No jogo da máscara, elementos que constituem, de fato, a própria atuação cênica, tais como a atenção, a escuta, a visualização, a presença, a precisão gestual, a transposição, a capacidade de acreditar e ser crível, são experimentados a partir da perspectiva física, concreta de uma ação.

É necessário ressaltar que o treinamento de máscaras e o teatro de máscaras são temas e práticas muito complexas para uma simples explanação geral, configurando objetos de pesquisa por Lecoq (2010) e Fo (1998), bem como uma linha própria de formação e treinamento de palhaços a partir dos estudos de Sue Morrison<sup>14</sup> (PUCETTI, 2017);

d) **Fisicalidade** – O corpo é o instrumento que o palhaço utiliza para estabelecer sua comunicação, estabelecer sua lógica, apresentar seu repertório e suas técnicas e conectar-se com a audiência. Assim, o treinamento corporal e a descoberta das possibilidades do corpo são essenciais para o trabalho do palhaço, já que “o ‘corpo que brinca’ é o instrumento com o qual o palhaço estabelece sua conversa com o público (PUCETTI, 2017, p. 23)”. O trabalho físico dá a tônica principal aos processos praticados por Burnier (2009) e Puccetti (2017), dentro do que os pesquisadores chamam de “treinamento energético”, com o objetivo de levar o corpo à exaustão, de forma a desconstruir os padrões de movimento cotidianamente construídos, possibilitando uma maior liberdade criativa para o atuante.

Neste conjunto, também se encontra o treinamento de ações físicas<sup>15</sup>, aspecto fundamental da palhaçaria contemporânea, e a experimentação de movimentações próprias do palhaço.

Descobrir o próprio palhaço torna-se trabalhar sobre a própria memória, a imaginação, os desejos e frustrações, visando uma lógica e uma forma exterior e física que as

<sup>14</sup> Palhaça canadense que promove treinamentos de palhaço, usando técnicas de máscaras oriundas da cultura indígena norte-americana e da figura do palhaço-sagrado.

<sup>15</sup> Ação física é um conceito complexo da linguagem dramática, que pode ser superficialmente definida como uma ação executada pelo ator carregada de intencionalidade, a menor unidade de comunicação do ator (BURNIER, 2009).

expressem. Um modo de se movimentar do palhaço é a manifestação de um modo de comicidade. (SOARES, 2007, p. 110)

O atuante experimenta formas diferenciadas de se movimentar, andar, pisar, correr etc. e, a partir destas experimentações, cria um repertório próprio;

e) **Mecanismos de comicidade** – Este conjunto de práticas engloba os estudos e vivências específicas sobre os aspectos técnicos da comicidade (exagero, repetição, contraste, surpresa) e sua aplicação em *gags* (números cômicos) e cenas com o objetivo específico de fazer rir;

f) **Relação com o espaço e objetos** – Estas práticas são o que Ana Ashcar (2016) define como “Espacialização da Experiência”: a capacidade do palhaço em agir nos e sobre os diferentes espaços, utilizando suas especificidades a seu favor. Ana Lúcia Soares (2007) traz uma profunda explanação sobre este aspecto, baseada no conceito de consciência espacial que o palhaço deve desenvolver, a fim de conseguir expandir as suas possibilidades de afetar os presentes e deter um domínio sobre o espaço, a partir de sua plena ocupação e do jogo que os locais podem proporcionar.

Nesta categoria também se tem as relações com os objetos, construídas a partir de pontos de vista diferenciados, promovendo o uso não-usual e criativo desses. Estes usos diversos partem de um estudo minucioso das funcionalidades dos objetos e como essas funcionalidades podem afetar o palhaço e serem expandidas para outros fins;

g) **Relação com o outro** – O palhaço só existe por existir um público que joga com ele. Assim, o desenvolvimento da capacidade de se relacionar diretamente com a audiência é de suma importância para o trabalho do palhaço. Este conjunto de vivências englobam os trabalhos primeiro em duplas e depois em saídas de rua, onde ocorre a relação direta com o público. Sobre este conjunto de práticas, Ana Lúcia Soares (2007, p. 140) diz que “trata-se de exercícios que se concentram no trabalho sobre a qualidade da escuta, da presença e da expressão cênica do palhaço”.

O palhaço está sempre em diálogo (PUCCETTI, 2017). A concretização da performance do palhaço se dá somente quando ele está diante de um público e com este interage, afetando a audiência e sendo afetado, transformando-se através destes afetos a cada instante. As reações do público dirigem as ações do palhaço. Assim, desde a iniciação, ele experimenta o jogo com uma audiência, construindo formas de estabelecer

uma comunicação direta com esta. O centro desta comunicação está na prática de triangulação, definida como

uma técnica presente no acervo do cômico popular, em que o ator contracena jogando com seu colega de cena e, em seguida, comenta, de forma verbal ou não verbal, gestual, olhando e revelando para o público, algum aspecto dessa relação (WUO, 2016, p. 120)

A triangulação se configura num jogo, no qual o palhaço compartilha com o público o foco de suas ações, estabelecendo uma comunicação direta, olho no olho com cada pessoa da audiência, o que lança o público para dentro da ação e constrói com ele um vínculo de cumplicidade.

Cabe ressaltar que a sistematização apresentada acima não se configura como um reducionismo ou uma categorização rígida das práticas presentes nos processos formativos do palhaço, mas são, somente, uma tentativa de racionalização destes processos complexos em uma forma didática para compreensão teórica. Além disso, cada conjunto foi apresentado de forma sintética, pois é possível aprofundar a investigação sobre estes aspectos da formação na palhaçaria.

Os jogos, exercícios e vivências realizados nos treinamentos de palhaços costumam perpassar duas ou mais dessas categorias e são mais complexos do que o aqui apresentado, sendo necessárias pesquisas extensas para a sua devida codificação e explanação.

### 2.3 ESTADO DE PALHAÇO E PRINCÍPIOS DA PALHAÇARIA

O percurso de formação do palhaço institui-se a partir de suas vivências de iniciação, fundamentadas nos conjuntos de práticas listadas anteriormente, e segue através de todas as suas experiências práticas, em um movimento contínuo. Assim como o ser humano que o baseia, o palhaço está em constante transformação e construção. Este constante refazer-se e descobrir-se objetiva aperfeiçoar o modo específico e característico do palhaço atuar sobre o mundo.

A este modo característico de agir do palhaço dá-se o nome de Estado de Palhaço.

O Estado de Palhaço é um conceito criado por Lecoq (2010) para caracterizar esse momento em que o atuante “está” um palhaço, em que ele não é o próprio sujeito-ator, mas ao mesmo tempo não é um personagem. Ele explica que o atuante deve estar sempre num estado de reação e surpresa sem deixar que sua performance seja deliberadamente controlada pela audiência.

**Figura 4** – Monotom, em puro Estado de Palhaço, indo embora num caminhão desconhecido



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2018)

Puccetti (2017, p. 23), caracteriza o Estado de Palhaço como “o ‘jogo’ entre palhaço e público, a capacidade do palhaço interagir com ‘cada indivíduo’ da plateia, usando seu repertório de ações, de gags e de ideias”. Para o autor, o Estado de Palhaço obedece a três parâmetros principais: a lógica própria do palhaço, caracterizada como a sua forma de compreender e lidar com as situações do mundo e expressa a partir de suas ações e reações; o diálogo com cada espectador e as conexões que são construídas; e o jogo propriamente dito, caracterizado como uma série de relações, ideias e situações que o palhaço estabelece com o público a partir de seu repertório. O autor esclarece que o Estado de Palhaço

seria o “despir-se” de seus próprios estereótipos, buscando uma vulnerabilidade que revela a pessoa livre de suas armaduras. É a redescoberta do prazer de brincar, o se permitir e simplesmente ser. É um estado de afetividade, no sentido de ser tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações. É se deixar surpreender, enquanto ator e palhaço, sem se apegar ao que é premeditado, mesmo quando segue uma partitura codificada. (PUC CETTI 2017, p. 79)

Andréa Rabelo (2014) apresenta, em sua pesquisa, um aprofundamento no conceito de Estado de Palhaço, apresentando-o como proveniente de um estado de consciência alterada, a partir do qual o atuante se comporta de uma maneira extracotidiana, de forma espetacular para ser visto por uma plateia. Neste estado, o atuante constrói a intencionalidade de envolver o espectador, de atrair sua atenção, promovendo uma atuação psicofísica diferenciada, na qual há a capacidade de fazer saltos com o pensamento e de relacionar-se com a plateia de forma

expandida e canalizada. Concomitante a este estado alterado, o atuante atribui ludicidade a suas ações, o que caracteriza o jogo constante do palhaço.

Este estado só é possível porque existe um “outro” que observa, age e reage às atuações do palhaço. Esse encontro acaba por afetar a atuação do palhaço, ao mesmo tempo em que o palhaço revela o seu mundo particular ao público, convidando-o a adentrá-lo, participar do jogo e ser, também, afetado. A conexão com o outro é o território da ação do palhaço. Puccetti (2017, p. 38) afirma que

o palhaço atua a partir de um estado de presença pleno de disponibilidade para o outro e para o jogo. O intenso contato com os potenciais internos do palhaço e o encontro/diálogo com o público geram um estado de brincadeira e comunhão capaz de elevar os dois lados a um nível de conexão e entrega bem superior ao do cotidiano.

Podemos relacionar o Estado de Palhaço às teorias de jogos descritas por Huizinga (2014) e Caillois (1990).

Para Huizinga (2014), o jogo é uma atividade primordial do gênero humano, profundamente enraizada em nossa realidade. Na concepção do autor é a partir do jogo que nasce a cultura em suas mais variadas manifestações: sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permeando todas as artes expressivas e atividades competitivas, assim como nas artes do pensamento e do discurso. O jogo se estende de tal forma na constituição de nossas sociedades, que se enraíza nas noções de tribunal judicial, no combate e na guerra.

O autor aponta para uma necessidade primordial e anterior a humanidade de brincar, pois o jogo está presente no comportamento animal.

Nas palavras do autor, o jogo poderia ser conceituado como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Embora para Huizinga, não exista uma relação direta ou intrínseca entre o que é cômico e a prática do jogo em si, encontramos ecos do Estado do Palhaço quando o autor apresenta certas características essenciais do jogo:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2014, p. 16)

Dentro deste conceito é possível relacionar o estado diferenciado de consciência do palhaço ao fato do jogo ocorrer de forma “não-séria”, exterior à vida habitual. A forma do palhaço se relacionar intimamente com o público e o espaço ao redor caracteriza a absorção

que o jogo provoca no jogador. Além destas características, o autor afirma que os jogadores, principalmente as crianças, quando estão em jogo, acreditam de tal forma no jogo e no mundo recriado em torno desta prática, que esta crença está além da mera representação ou imitação, tornando-se a própria realidade por um período de tempo. Assim, uma criança ao brincar de ser um pássaro não está simplesmente imitando o pássaro, mas se torna o próprio pássaro dentro do universo lúdico. Segundo Huizinga (2014, p. 17):

a criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é ‘imaginação’, no sentido original do termo.

Esse estado que o jogo proporciona é buscado e experimentado pelo atuante quando em performance a partir do Estado de Palhaço, um estado de verdadeira crença nas suas ações ilógicas: “o *clown* é como uma criança que, quando brinca, acredita integralmente na sua brincadeira” (BURNIER, 2009, p. 217)

Assim como a criança, o palhaço se entrega ao jogo de forma contínua e intensa. Para Huizinga (2007) a intensidade com a qual o jogo nos cativa e os seus poderes de fascinação não tem uma resposta racional. Por ultrapassar a esfera da vida humana, o jogo não se baseia em elementos conscientes. É na própria fascinação, na intensidade e paixão que residem as características fundamentais do jogo. Assim, movido pelo prazer que causa, o jogo se torna uma necessidade imperativa.

Um dos mecanismos de atuação do palhaço se dá através da máscara. Das muitas linhas de experimentação que fundamentam esse aspecto da palhaçaria, podemos afirmar que a mais comum advém da pedagogia de Lecoq (2010), na qual os participantes experimentam a performance a partir do uso de diversas máscaras. Estas máscaras se originam das mais diversas manifestações culturais e apresentam, segundo Fo (1998) dois propósitos fundamentais para os seres humanos. O primeiro é bloquear os tabus. Transvestido com a máscara, o mascarado pode agir fora dos limites do que é socialmente sancionado, sem que sua ação infrinja as regras. O segundo propósito é transforma-se em outro, animal, ser ou pessoa, e a partir disso vivenciar esta transformação.

Sobre o aspecto da ação humana sob a máscara e sua correlação com o jogo, Huizinga (2014, p. 16) aponta que

A capacidade de tornar-se outro e o mistério do jogo manifestam-se de modo marcante no costume da mascarada. Aqui atinge-se o máximo a natureza “extra-ordinária” do jogo. O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se nesse estranho mundo do disfarce e da máscara.

Ao agir a partir da máscara, o palhaço encarna em si aspectos da ludicidade e recebe a permissão social para performar de forma livre.

Huizinga ainda aponta as interseções entre o jogo e o fenômeno estético. Segundo o autor

as palavras que empregamos para designar seus elementos (do jogo) pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. (HUIZINGA, 2014, p. 13)

A palhaçaria, como abordada nesta pesquisa, encontra-se dentro do campo da estética, por se tratar de um fenômeno cênico. Assim, podemos utilizar as palavras citadas pelo autor para descrever as ações do palhaço em jogo: há tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião no fazer palhacesco. E, quando executado a partir de uma interação profunda com o público, o jogo do palhaço enfeitiça a audiência e a cativa.

A definição de jogo trazida por Caillois (1990) é semelhante à de Huizinga. Para o autor o jogo é uma atividade humana livre, delimitada, improdutiva, incerta, regulamentada e fictícia. O aspecto da incerteza do jogo, mencionado pelos dois autores, se relaciona diretamente a prática do palhaço na medida que este atua sem mirar um resultado premeditado, reagindo as situações e agindo a partir de uma liberdade criativa. Huizinga (2014) aponta o caráter de tensão que a incerteza provoca e essa tensão é criada na audiência pelo palhaço, mantendo-a interessada em suas ações através da incerteza do que ele pode fazer. O público sempre espera a queda e o fracasso do palhaço, mas nunca sabe como isso vai acontecer.

Caillois classifica as diferentes manifestações do jogo através da sua natureza imperativa, sendo estas a competição, a sorte, o simulacro e a vertigem. De maneira a não classificar de forma rígida os jogos a partir das qualidades de sua natureza principal, o autor nomeia os jogos em *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

O autor utiliza o termo *agon* para definir o grupo de jogos que apresentam aspectos de competição, do embate. Os jogos deste grupo testam as habilidades, naturais ou adquiridas, dos jogadores. Para o autor, *agon* “apresenta-se como forma pura do mérito pessoal e serve para manifestá-lo” (CAILLOIS, 1990, p. 33-35). Os jogadores podem fazer uso somente de suas qualidades, habilidades e decisões.

Os jogos de *agon* tem como predomínio a habilidade, o esforço, a resistência, o saber, a paciência, o treinamento e a qualificação (TELES, 2017).

Se na prática de *agon*, o resultado do jogo depende das habilidades dos jogadores, em *alea*, a participação desses se restringe a jogar e esperar os resultados. Neste grupo de jogos, o

resultado não depende das qualidades ou habilidades dos jogadores, sendo eles meros espectadores do desenrolar do jogo, totalmente passíveis aos resultados. Aqui, em nada podem interferir, pois suas jogadas são meramente apostas. O vencedor não o é por mérito, mas pelo acaso da sorte e essa muda a todo momento.

Embora os animais possam vivenciar os jogos de *agon*, *mimicry* e *ilinx*, a vivência dos jogos *alea* é exclusiva aos seres humanos.

Na *alea* predomina a aleatoriedade, a sorte, o acaso, o risco e a passividade (TELES, 2017).

*Mimicry* são os jogos de simulação. Nos jogos desta categoria, o jogador cria e aceita livremente um novo universo fictício, distinto da vida real, no qual ele, temporariamente, abandona a sua personalidade original e se transveste de uma outra, fazendo crer para si e para os outros, jogadores ou espectadores, a verdade desta nova persona.

O ponto central dos jogos de *mimicry* é o ato de vestir uma máscara, de forma literal ou figurativa, de modo a expressar a credibilidade de uma outra personalidade necessária ao funcionamento do jogo. Para o funcionamento do jogo, é vital a aceitação desse outro que se compõe e desse novo mundo que se constrói e se apresenta. Mímica e disfarce são aspectos fundamentais a esta classe de jogos.

No *mimicry* predomina a imaginação, o mimetismo, a ilusão, a interpretação e a aceitação de um mundo fictício (TELES, 2017).

Caillois propõe o termo *ilinx* para os jogos de vertigem. Os jogos desta categoria têm o intuito de quebrar o eixo de equilíbrio em busca das sensações vertiginosas que alcançam o pavor e o pânico, mas que despertam, através destas, a adrenalina que suscita prazer e diversão. Medo, transe, estontamento, desvanecimento da realidade, pânico, êxtase, estão entre os efeitos que os jogos de *ilinx* causam aos jogadores.

O autor exemplifica algumas práticas de *ilinx* na

prática dos dervixes dançarinos ou dos *voladores* mexicanos. Escolhi-os intencionalmente já que os primeiros se aproximam, na técnica que empregam, de certos jogos infantis, enquanto os segundos evocam, sobretudo, os sofisticados recursos da acrobacia e do alto voo. Os dervixes buscam o êxtase girando sobre si mesmos num movimento que se acelera a batidas de tambor cada vez mais rápidas. O pânico e a hipnose da consciência são alcançados pelo paroxismo de rotação frenética, contagiosa e partilhada. Os *voladores* sobem ao alto de um mastro de uns vinte a trinta metros. Amarram-se pelos pés, de modo que possam efetuar toda a queda de cabeça para baixo. Antes de atingir o solo, fazem treze piruetas que se vai alargando em forma de espiral. (CAILLOIS, 1990, p. 43-44)

Os jogos de *ilinx* ocorrem tanto no nível físico quanto no psíquico, e nele predomina o desequilíbrio, a vertigem, a adrenalina, o pavor, o pânico, a desordem e o caos (TELES, 2017).

Cabe ressaltar que Caillois (1990) traz a ideia de hibridismo entre as categorias de jogos, ao apontar que um mesmo jogo pode pertencer a duas categorias concomitantemente. Por exemplo, pode haver *agon* (competição) e *alea* (azar ou sorte) em um mesmo jogo, como é o caso do dominó, do gamão e de muitos dos jogos de baralho: “O acaso preside à composição das ‘mãos’ de cada jogador e estes, em seguida, exploram, o melhor que puderem e com vigor que tiverem o quinhão que uma sorte cega lhes reservou.” (CAILLOIS, 1990, p. 37)

Na perspectiva da palhaçaria, há uma aproximação do Estado do Palhaço com a categoria de jogos *mimicry*, no sentido em que o palhaço e suas situações são construídas a partir de uma máscara em uma realidade momentânea a parte do mundo real, com suas próprias regras.

A *mimicry* é invenção incessante. A regra do jogo é uma só: para o actor consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão; para o espectador consiste em prestar-se à ilusão sem recusar a priori o cenário, a máscara e o artifício em que o convidam a acreditar, durante um dado tempo, como um real mais real do que o real (CAILLOIS, 1990, p. 43).

Entretanto, embora aproximado do *mimicry*, o jogo proposto pelo palhaço quando em relação com o público é atravessado pelo hibridismo. *Agon*, *alea* e *ilinx* surgem em sua atuação, principalmente a partir da paródia destes jogos. Ao lutar boxe com um voluntário do público ou competir pulando cordas, temos os jogos *agon*. Quando propõe jogos de azar, como cartas ou dados, temos um simulacro dos jogos *alea*. Ao andar de monociclo, perna-de-pau ou na corda bamba, o palhaço oferece ao público a vertigem de *ilinx*.

O palhaço cria ao redor de si um espaço suspenso das regras da realidade e abarca a audiência a participar deste novo mundo fictício. O trabalho maior é conseguir manter o público engajado de forma a ser crível, apesar das roupas, da maquiagem e das situações absurdas experimentadas. A vivência do Estado de Palhaço proporciona as condições necessárias a esta empreitada.

É necessário ressaltar que esse estado de operação do palhaço não se faz presente plenamente e imediatamente na iniciação, mas é um processo construtivo constante. Após o processo inicial, o atuante precisa aprimorar-se tanto tecnicamente quanto através da prática do palhaço (BURNIER, 2009). Dentro dos meios da palhaçaria, os palhaços mais velhos são vistos com certa reverência, pois somente com o tempo, a vivência e a idade, se adquire a maestria em operar neste estado.

Mas como, objetivamente, o atuante opera a partir do Estado de Palhaço? Quais são os efeitos práticos que este estado produz? Qual a lógica que sustenta esse estado?

Indícios para responder a estas questões e elucidar o funcionamento do Estado de Palhaço podem ser encontrados a partir da análise da obra de Reis (2013), intitulada *Caçadores de Riso*, na qual o autor esmiúça os fundamentos da dramaturgia própria do palhaço e apresenta um profundo histórico sobre o palhaço e sua atuação; a pesquisa de Andréa Rabelo (2014), dedicada a analisar os estados alterados de presença e consciência do palhaço, as formas de acessá-los e como se manifestam na cena, a partir da relação com o espaço e o público; e à pesquisa de Puccetti (2017), em que o autor apresenta possibilidades pedagógicas da formação e treinamento do palhaço. A partir da análise destas obras, é possível identificar alguns princípios a partir dos quais o palhaço age.

Um ponto anterior aos conceitos apresentados através dos princípios da palhaçaria é a ideia da Fisicalidade do palhaço. Esta ideia sustenta e perpassa todos os princípios, sendo intrínseca ao fazer do palhaço num nível primordial. O palhaço não atua a partir de psicologismos: todas as suas emoções, pensamentos e reações são corporificadas. Ele não fica triste, a tristeza se apodera de seu corpo inteiro, dos pés a cabeça. Nas palavras de Puccetti (2017, p. 23-24), “o palhaço tem suas reações afetivas e emotivas, todas corporificadas em partes precisas de seu corpo, ou seja, sua afetividade e seu pensamento transbordam pelo corpo”.

A construção do Estado de Palhaço se dá a partir da corporificação de suas reações perante o mundo que o afeta e, a partir disso, ele vai compondo o modo do seu corpo se comunicar, o seu léxico próprio. Sobre este processo de Fisicalidade do palhaço, Andréa Rabelo (2014, p. 55) declara que

O corpo desenha no espaço, através das ações, a poesia do palhaço, suas emoções, pensamentos e memórias. A iniciação, por sua vez, visa tornar este corpo mais sensível, ampliando sua capacidade de afetar-se diante do mundo, a partir da descoberta de um *estado* energético que possibilita esta ampliação.

O palhaço começa a se conscientizar sobre a sua Fisicalidade nos processos iniciáticos e a somatória de suas experiências vai concretizando e aprimorando este aspecto. Sobre sua Fisicalidade, o palhaço assenta as possibilidades de ação através dos Princípios da Palhaçaria

### **2.3.1 Princípio da Vulnerabilidade**

O palhaço expõe seus fracassos e falhas sem medo de críticas ou consequências. Neste estado, a audiência cria laços empáticos de identificação, já que o erro é um traço comum a todos os seres humanos. Dunker e Thebas (2019) apresentam este princípio como o mais importante dentro do fazer do palhaço. Andréa Rabelo nomeia este princípio de “vazio”, que

para ela “é um estado de abertura para si e para o mundo, propiciado pela quebra de bloqueios mentais e pela concentração em seus próprios estados” (RABELO, 2014, p. 83).

É necessário que o palhaço “esteja vazio de pensamentos, em uma atitude de escuta do seu corpo em relação aos seus impulsos e afetos, a qual proporciona uma abertura para o imprevisto e para o jogo” (RABELO, 2014, p. 83). Se o palhaço cria expectativas em relação ao que o público vai ou não pensar sobre ele e sua performance, torna-se difícil estar presente e criar as conexões necessárias para o seu jogo acontecer. O público percebe a rigidez de um palhaço que não se deixa penetrar pelo olhar do outro.

Este princípio versa sobre a afetividade do palhaço, principalmente sobre sua capacidade de ser afetado pelos julgamentos alheios e transformá-los em ação cênica. “A afetividade do palhaço em cena demonstra sua inteireza e vulnerabilidade, no sentido de que está plenamente envolvido no que faz, deixando-se afetar pelo ambiente” (RABELO, 2014, p. 66).

A construção imagética do palhaço enquanto um ser destoante do meio que o cerca é um ponto interessante para a efetivação desse princípio. As roupas descombinadas, os acessórios de cores berrantes e os sapatos grandes que o palhaço usa, assim o são por um motivo muito simples: não são coisas dele. Dunker e Thebas (2019, p. 79) enfatizam esse fato sobre o palhaço ao afirmarem que ele “simboliza nossa natureza humana, essencialmente despossuída, errante e perdedora”. Para Ana Lúcia Soares (2007, p. 110)

O palhaço nasce no engano, na deflagração das fragilidades e limites da condição humana, num processo de criação que se desenvolve no duro e ao mesmo tempo belo exercício de conhecer-se, de percepção do outro, de descoberta e exploração do espaço como se fosse pela primeira vez.

Ao longo de nossas biografias, construímos nossos papéis e identidades e por vezes, em situações de fracasso, somos levados a sustentar estes papéis diante o olhar crítico da sociedade. Durante este processo de cristalização dos papéis sociais que desempenhamos, podemos ser levados a ignorar a nossa condição de errantes, esquecendo de nossa provisoriade e precariedade no mundo.

Durante nossa jornada humana no planeta Terra, vamos abandonando nossos sonhos, nossos projetos, nossos conhecimentos, nossas capacidades, nossa jovialidade. Somos perdedores, só temos o momento presente de fato. Compreendendo e aceitando este fato, o palhaço conseguirá baixar as suas guardas, tirar as máscaras cotidianas e exercitar a sua escuta do outro e do mundo. Ao se perceber perdedor, descobre-se que não há nada a defender (DUNKER; THEBAS, 2019).

O “vazio” proporcionado pela vivência deste princípio proporciona ao palhaço a ação a partir de uma calma interior, livre de emoções turbulentas, o capacitando a responder prontamente às mudanças do mundo que o cerca.

### **2.3.2 Princípio do Estranhamento**

O palhaço tem um olhar inaugural e despido de preconceitos ou julgamentos sobre o mundo e suas possibilidades, ao modo do olhar infantil: tudo lhe é novo, tudo é fantástico. “O palhaço é alguém que recupera a arte de se espantar com o mundo e com os outros” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 34). Não há impossibilidades em seu mundo, os aborrecimentos são momentâneos e ele aceita o fluxo dos acontecimentos como coisa natural. Para Burnier (2009, p. 217), o palhaço “entende as coisas em um nível primário e ingênuo”.

Para o palhaço, o mundo é um lugar estranho, pronto a ser explorado. Ele se atenta às situações e peculiaridades como se fosse a primeira vez que as encontra. Para Dunker e Thebas (2019, p. 34), “o palhaço é como um estrangeiro que chega em uma situação e começa a se comportar de forma imprópria”. Alice Castro (2005, p. 12) diz, sobre este olhar do palhaço, que “tudo o que não tem importância lhe interessa”. O mundo, para ele, é um lugar extremamente interessante, sendo o palhaço um ser em constante deslumbre. Este interesse pelo mundo é compartilhado com a audiência, trazendo-a para o mundo particular criado pelo palhaço. Por estar em um mundo novo, onde nada é pré-estabelecido, o palhaço age sem medo de errar.

Este princípio determina que o modo do palhaço interagir com o mundo e as situações parte de sua experiência empírica, construída a partir da relação e dos afetos imediatos, sem um pensamento ou análise anterior.

O constante descobrir do palhaço o traz um senso de urgência: tudo ocorre no agora. Assim, o palhaço não se preocupa com as consequências dos acontecimentos ou de suas próprias ações. Quando algo ocorre fora do previsto, ele aceita a nova situação e lida com ela. A ação do palhaço “se dirige no sentido da não imposição de uma ação externa, mas da sua descoberta. O palhaço, primeiramente, aprende a reconhecer algo ou alguém, a realidade, o ambiente, a situação. Ele recebe, ao invés de propor. Descobre, no lugar de fabricar” (SOARES, 2007, p. 112-113).

Para Andréa Rabelo (2014), este princípio se conecta com o anterior na medida em que o palhaço consegue estabelecer um estado de abertura para a recepção de afetos externos e, só então, a partir daí estabelecer as suas ações.

### **2.3.3 Princípio da Interação**

Uma das principais regras do palhaço e que move o seu agir é a “necessidade que o *clown* tem de estabelecer a relação com o público e, desde o primeiro instante, voltarmos nossa escuta do olhar para fora de nós mesmos, como um exercício de distanciamento do nosso próprio ego” (WUO, 2016, p. 113).

O palhaço está atento às pessoas e ao mundo ao redor. Ele está consciente sobre os acontecimentos que ocorrem no espaço que ele ocupa. Ele tudo olha, seu olhar está voltado para fora o tempo todo (WUO, 2005). É necessário perceber as reações das pessoas e convidá-las a adentrar no universo que o palhaço cria. Ele conduz “‘pela mão’ uma a uma, as pessoas do público, induzindo-as a serem coparticipantes no jogo estabelecido.” (PUC CETTI, 2017, p. 115).

O jogo de afetos que o palhaço tece a partir das relações determina a qualidade de suas ações em performance, pois cada interação transforma o fazer do palhaço de uma forma positiva ou negativa. Esta relação ocorre em via dupla: o público também é afetado pelo palhaço, reconhecendo nele um pouco de si. Lecoq (2010, p. 217) afirma que “Não se representa um *clown* **dian**te de um público, joga-se **com** ele<sup>16</sup>”.

Para Andréa Rabelo (2014), o palhaço tem a capacidade de selecionar os afetos que o tocam, ampliando os positivos e transformando os negativos através do jogo, de forma potencializar a relação com o público de forma sempre positiva.

O fazer da palhaçaria somente existe por existir um público. É a partir do diálogo com o público que o palhaço se constitui e a ação ocorre. Para Puccetti (2017, p. 16) “este é um dos princípios fundamentais do palhaço: o estar sempre em diálogo”.

O autor supracitado segue dizendo que

O "diálogo" do palhaço com as pessoas do público, em suas mais diversas possibilidades, é fundamental para a ação cênica acontecer em sua plenitude (sendo um espetáculo ou um pequeno número). Quando o palhaço atua, o público deixa de ser apenas aquele que vê; ele participa e é parte integrante do que acontece em cena, é um observador ativo. Quando o palhaço entra em cena, e a “entrada” é um dos procedimentos mais importantes do palhaço, é como se jogasse uma isca que vai fisgar alguém da plateia e, através desse primeiro contato, amplia sua relação, estendendo-a para as demais pessoas como se as envolvesse numa rede. No fundo, o palhaço é um “pescador” de olhares. (PUC CETTI, 2017, p. 115)

Ao conectar-se com o público, o palhaço se conecta com os seus desejos, fantasias e expectativas, percebendo nuances, peculiaridades e mudanças e utilizando estes elementos como meio de fortalecer a relação com a audiência. Este diálogo, enquanto relação mútua de

---

<sup>16</sup> Destaques do próprio autor

afetar e ser afetado, não ocorre somente com o público, mas com o ambiente e objetos ao redor com os quais o palhaço interage.

Através do treinamento, o palhaço exercita um olhar mais acurado e presente sobre o que ocorre ao seu redor. No linguajar próprio da palhaçaria, o palhaço está sempre à procura dos “anjos”, situações das quais podem surgir potenciais momentos de integração com o público.

Ele se relaciona com tudo o que faz, não olha com distanciamento, olha com proximidade envolvente, relacionando-se com tudo à sua volta. Quem observa um *clown* ao se relacionar com as coisas percebe logo que ele é, de certa forma, um curioso que penetra naquilo que vê, dependente da interação, do momento, das pessoas, dos objetos, olhando com afinco. Ele olha porque quer ser percebido e quer ser olhado. Quer aparecer. Precisa aparecer para revelar de perto o que ele é. Por isso, muitas vezes, sentimos haver uma invasão em nossa pessoa quando um *clown* nos olha. (WUO, 2016, p. 117)

Para que consiga operar devidamente a partir deste princípio e se relacionar profundamente com o as pessoas, os objetos e o mundo ao redor, o palhaço necessita estar em uma atitude de disposição em ser afetado (Princípio da Vulnerabilidade) e com os olhos abertos às possibilidades ao seu redor (Princípio do Estranhamento).

### 2.3.4 Princípio da Lógica da Contradição

A linhagem dos palhaços analisada nesta pesquisa tem como uma característica principal a preocupação com a forma de agir, com o modo de resolver as questões e desafios, diferente dos palhaços americanos que se preocupam mais com o número em si, com o que o palhaço o vai fazer. Para Burnier (2009, p. 205), os palhaços aqui apresentados

se preocupam principalmente com o *como* o palhaço vai realizar seu número, não importando tanto o *que* ele vai fazer; assim, são mais valorizadas a lógica individual do *clown* e sua personalidade; esse modo de trabalhar é uma tendência a um trabalho mais pessoal.

O palhaço apresenta uma lógica própria ao enxergar e lidar com o mundo ao seu redor, sempre fugindo do que é óbvio ou comum, visando encontrar uma forma singular de agir, um ponto de vista particular que guia suas reações diante das situações, conforme sua individualidade. Para Ana Lúcia Soares (2007, p. 112) “o palhaço recusa a coerência da lógica psicológica. A lógica do palhaço é instintiva, se constrói no seu corpo, e é com ela que o palhaço pensa”. Sendo um ser múltiplo, ele exerce a não-unicidade de si, pautando suas ações a partir da incompatibilidade de sua lógica pessoal com a lógica da realidade. Assim, ele resolve problemas simples de maneiras complicadas e problemas complicados de maneiras simples: um palhaço tem diversas maneiras de pegar o seu chapéu do chão e usar as mãos é a última possibilidade.

A partir da construção de um corpo extra cotidiano, o palhaço experimenta formas não usuais, criativas e até absurdas de lidar com o mundo, já que “a ação cotidiana está impregnada de uma lógica que se submete ao pragmatismo, à utilidade das coisas. Por outro lado, a ação extracotidiana não tem compromisso senão com o jogo proposto pelo ator” (RABELO, 2014, p.82).

**Figura 5 – Resolvendo um problema pesado**



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2018)

Embora, em um primeiro momento, a lógica do palhaço pareça irracional, ela não o é. Ela parte de um pensamento inusitado, não ordinário, baseado nas formas inéditas do palhaço compreender o mundo (Princípio do Estranhamento) e na sua capacidade de agir sem se afetar negativamente pelo olhar crítico da audiência (Princípio da Vulnerabilidade). Ela é uma lógica pessoal.

### **2.3.5 Princípio do Jogo**

O palhaço recria o mundo de forma lúdica, abarcando a audiência dentro deste processo, colocando-a como cúmplice. Porém, tudo o que ele faz é muito sério e verdadeiro, por mais ridícula e absurda que seja a situação vivida. Este estado de jogo guia as ações do palhaço, principalmente na construção de suas improvisações. Através do olhar de Andréa Rabelo (2014, p. 73), podemos aprofundar este conceito:

Quando o *clown* atua, ele joga. Um dos principais elementos da improvisação, para o palhaço, é o jogo. O improviso é um jogo em que o palhaço brinca de se relacionar com tudo que está à sua volta. O jogo é onde se encontra a essência de um *clown*, o prazer de brincar.

Uma imagem clássica que temos sobre os palhaços é aquela na qual ele chama um voluntário para que participe de sua brincadeira ou “pregue peças” em transeuntes quando está trabalhando na rua. Também podemos pensar e assistir os palhaços brincando na rua, seja com animais, seja modificando o funcionamento cotidiano de um espaço, como parando o trânsito, dançando em um poste ou interferindo em uma fila de banco.

Assim como as crianças, ele opera a partir de uma lógica lúdica, recriando a realidade segundo suas regras particulares e convidando a audiência para fazer parte deste novo mundo. O único objetivo da brincadeira e do jogar, para o palhaço, é a própria diversão, é o riso e satisfação tanto de si quanto da audiência.

Puccetti (2017, p. 23) define o jogo do palhaço como sendo o conjunto que engloba “as pequenas ideias, micro-situações e relações criadas entre palhaço e público pela interação de seu repertório com as reações do público”. Para o autor, este é um aspecto essencial do Estado do Palhaço.

Ao analisarmos o jogo do palhaço sob a ótica da teoria dos jogos de Caillois (1990), percebemos que este estado tem as características do que o autor classifica por *paidia*: é uma manifestação espontânea, improvisada, por vezes agitada e excessiva em energia. Também tem como característica ser uma manifestação desordenada e desregrada, não respondendo a qualquer tipo de convenção.

O jogo está na base da atuação do palhaço e ocorre mesmo em espetáculos formalizados e roteirizados. A partir da excitação provocada pelo jogo, o palhaço sustenta a sua presença e a sua conexão com público. Mesmo que não haja improviso na atuação do palhaço, o jogo sempre deverá estar presente.

Através do jogo o palhaço conduz a plateia e a faz acreditar no que ele propõe, acordando com ela as regras de funcionamento de seu mundo fictício. Porém, a plateia também aceita que o palhaço pode transformar estas regras, já que ele opera a partir de uma lógica contraditória. Esta expectativa causada pelo fator da surpresa gera uma tensão que, quando rompida de maneiras adequadas, é a geradora do riso.

O jogo do palhaço é permeado pelo fracasso. Ao trabalhar e aceitar o que nos gera medo (o erro, o fracasso, o ridículo), o palhaço gera alívio ao público e se conecta com ele. Porém a insatisfação causada pelo erro não perdura por muito tempo, o palhaço logo a transforma em outra oportunidade, outro momento do jogo e outra chance de errar. Por vezes, o palhaço se satisfaz com o seu fracasso.

No Princípio do Jogo é possível encontrar o entrelaçamento dos princípios anteriores: o palhaço não teme fracassar (Vulnerabilidade) ao pensar e agir de uma forma não usual, não

cotidiana (Lógica da Contradição). Sua interação com as situações surge do modo diferente que ele lida com o mundo (Estranhamento) e, a soma de tudo isso, o conecta a sua audiência (Interação).

### 3 CONEXÕES ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E A PALHAÇARIA

O caos é uma ordem por decifrar.  
José Saramago

A fim de compreender a expressão multidimensional que é a palhaçaria e a situar em um contexto social e escolar, também constituídos por múltiplas dimensões, optou-se pela abordagem proposta através do Paradigma da Complexidade.

Assim, em um movimento de análise e compreensão, primeiro explicitaremos a qual modelo de realidade nos referenciamos e no qual está inserido a abordagem dada ao conceito de ser humano e de palhaço. Em segundo, a partir desta concepção de mundo, identificaremos qual conceito de educação e escola acreditamos ser plausível a atuação docente a partir dos pressupostos da palhaçaria. Por fim, apresentaremos a perspectiva de uma educação construída a partir da corporeidade, pois o ser humano, de acordo com Gaya (2006), é uma unidade indissociável que apresenta no corpo a âncora de todas as suas dimensões. Segundo o autor “não há mente, não há razão e não há espírito que não estejam encarnados. Sou corpo. Corpo vivido. Sou sentimentos, emoções e razões num corpo humano” (*ibidem*, p. 252).

Podemos partir de um conceito inicial de Educação para referenciar as possibilidades desta pesquisa. Ahlert (2011, p. 3) define a Educação como

(...) um “que-fazer” humano, que não possui um fim em si mesmo, é um instrumento que está a serviço, tanto da manutenção quanto da transformação social (...), educação é a forma que os diferentes povos encontraram para significar o seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele ou, então, transformá-lo.

Assim, Educação é uma atividade humana de interação com os meios natural e social, caracterizada pela socialização de saberes, num constante processo de construção e reconstrução de si e da realidade.

Poderíamos deduzir que a Educação enquanto “práxis teórica, política, pedagógica, afetiva e tecnológica” (AHLERT, 2011, p. 4) abarcasse a totalidade do ser humano. Porém, o que encontramos hoje enquanto prática institucionalizada, apesar do discurso pós-moderno, é uma Educação que se serve de uma pedagogia predominantemente intelectualista, uma pedagogia onde se ouvem ecos cartesianos da dualidade mente e corpo, estando este a serviço daquela. Gaya (2006, p. 251) tece uma crítica a este modelo educacional ainda vigente

Nas escolas de nosso tempo, o corpo, considerado como *res extensa*, permanece passivo, disciplinado e distante dos interesses de uma pedagogia predominantemente intelectualista. Enfim, o corpo não vai à escola; (...) as principais correntes epistemológicas sobre a origem do conhecimento, da mesma forma, limitam-se a expressões de um conhecimento predominantemente racional, dessa forma, o corpo permanece ausente de interesse epistemológico. É o cérebro num barril; (...) uma pedagogia que se limita ao exclusivamente racional é míope (...)

Uma Educação concebida sobre uma racionalização extrema, que desconsidera o Humano em suas múltiplas dimensões, tende ao fracasso. Ela anestesia os educandos, inibe o seu poder criador (AHLERT, 2011). Ela é míope e não pode agir sobre a realidade plenamente (GAYA, 2006).

Torna-se necessário nos desvincularmos desse fazer pedagógico meramente cognitivo, baseado numa disjunção entre matéria/corpo e espírito/mente, e trazermos o Ser Humano integral, como diz Morin (2000) o *Homo Complexus*, para o centro da Educação e, a partir e para ele, refazer a Educação.

Neste intuito, partiremos da visão que o Paradigma da Complexidade tece sobre a realidade humana para guiar-nos nestas discussões.

### 3.1 COMPLEXIDADE: UMA VISÃO SOBRE O HUMANO, A EDUCAÇÃO E O PALHAÇO

#### 3.1.1 Visões sobre um mundo complexo

Os conceitos de ser humano e de educação que embasam esta pesquisa tem seus fundamentos no Paradigma da Complexidade, que tem como principal nome na atualidade o filósofo Edgar Morin<sup>17</sup>.

O pensamento complexo surge no século XX, como um contraponto ao paradigma clássico, racional e dialético, até então tido como único parâmetro válido para o fazer científico. Entretanto, suas raízes estão na efervescência intelectual produzida entre o fim do século XVIII e início do século XX.

Duas são as revoluções científicas que preparam o surgimento do pensamento complexo: a incerteza como conceito científico, introduzido a partir dos estudos da termodinâmica, da física quântica e da cosmofísica, mostrando que a ciência não era a certeza, mas a hipótese; que teorias não eram definitivas e poderiam ser falsificáveis; e que dentro da cientificidade existia o não-científico. A outra revolução, ainda em curso, se dá a partir dos estudos sistêmicos explorados pelas ciências da Terra e da ciência ecológica (MORIN e LE MOIGNE, 2000 *apud* ALMEIDA, 2004)

---

<sup>17</sup> Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum (Paris, 8 de julho de 1921), é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade. Sua abordagem sobre o pensamento complexo é desenvolvida em 'O Método', a obra principal do pesquisador, que se compõe de seis volumes, publicados a partir de 1977.

Maria Almeida e Eugenia Dantas (2020) destacam dois nomes que merecem destaque na construção do Paradigma da Complexidade enquanto um sistema reorganizador dos conhecimentos: o dinamarquês Niels Bohr (1885- 1962) e o alemão Werner Heisenberg (1901- 1976). Bohr discute a *ambiguidade* como uma característica evidenciada pela matéria quando se observa alguns fenômenos, concebidos como complexos. Para ele, é impossível determinar com exatidão a dinâmica de certos fenômenos que se expressam de distintas formas, determinando que a percepção de certos fatos depende das circunstâncias nas quais esses se apresentam. Já Heisenberg propõe o *princípio da incerteza* que, em conjunto com a noção de ambiguidade e descontinuidade dos fenômenos, colaboram na formação do contexto para a emergência do pensamento complexo.

Este contexto ganha consistência a medida em que começam a se dissolver os ‘quatro pilares da certeza’ que sustentavam a ciência clássica. Segundo o pensamento de Morin (ALMEIDA, 2004; ALMEIDA; DANTAS, 2020), o primeiro pilar é a **ordem** e apresenta um universo regido por leis deterministas. O segundo é o **princípio da separabilidade**. Esse princípio aconselha a decompor qualquer fenômeno em elementos simples como condição para analisá-lo. O princípio da separabilidade foi o maior responsável pela especialização não comunicante do pensamento científico. O terceiro pilar diz respeito ao **princípio de redução**, que fortalece o princípio da separabilidade. Por um lado, supõe que os elementos de base do conhecimento se circunscrevem aos domínios físicos e biológicos, deixando em plano secundário a compreensão do conjunto, da mudança e da diversidade. Por outro, reduz o cognoscível àquilo que é mensurável, quantificável. O quarto pilar no qual se assentava a ciência clássica era o da **lógica indutiva-dedutiva-identitária**, que se identifica com a razão. Por essa lógica, tudo o que não passa pelo crivo da razão é expurgado da ciência. A dissolução destes pilares se dá a partir dos processos de interconexões da própria humanidade, nos âmbitos geográficos, políticos e culturais.

A hegemonia do pensamento científico ocidental supunha que estes quatro pilares permaneceriam inabaláveis por um longo tempo, porém as dinâmicas dos avanços da ciência no século XX provocam um abalo sísmico que os atinge, e estes pilares são “sacudidos pelo surgimento da desordem, da não-separabilidade, da não-reducibilidade, da incerteza lógica” (ALMEIDA, 2004, p. 13). Diante deste cenário, o Paradigma da Complexidade surge como uma possibilidade de lidar com um mundo cada vez mais complexo. Na visão de Maria Almeida e Eugenia Dantas (2004, p. 6)

Os apelos do pensamento complexo sugerem uma atitude dialogal diante dos fenômenos e não apenas uma postura estritamente analítica; acolhem o paradoxo, a incerteza e o inacabamento como propriedades dos fenômenos ditos complexos;

defendem a ideia de que o pesquisador interfere na realidade; reconhecem o erro como constituinte do ato de conhecer; assinalam que é tênue o limite entre realidade, ilusão e ficção, e que as interpretações e teorias são sempre mais, ou menos, que os fenômenos aos quais se referem. Tais apelos e indicações devem ser vistos hoje como um novo estilo cognitivo na construção do conhecimento, da educação, da vida.

Durante três séculos, desde o século XVII, o paradigma científico se baseou no pensamento cartesiano que propõe a separação entre o sujeito pensante e a coisa pensada, o que promoveu uma separação entre Filosofia e Ciência e toda uma especialização do saber. Sobre essa separação, Morin (2006, p. 76) diz

Pode-se diagnosticar, na história ocidental, a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes. Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e esta disjunção reinou em nosso universo. Ela separou cada vez mais a ciência e a filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, da poesia e das artes, da cultura científica. A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode se refletir nem pensar a si própria.

O paradigma complexo, entretanto, propõe uma reforma do pensamento ao postular que o conhecimento surge da interação entre o sujeito cognoscente e as experiências que ele constrói (ALMEIDA, 2004). Além disso, o pensamento complexo aponta para a impossibilidade de analisar e agir sobre o mundo a partir de um conjunto epistemológico fragmentado.

Desalojar-se dos estreitos limites da superespecialização para compreender a complexidade dos fenômenos do mundo é condição necessária (mesmo que não suficiente) para responder aos complexos problemas políticos, ecológicos, educacionais e sociais em níveis locais e planetários. (ALMEIDA; DANTAS, 2020, p. 9)

O pensamento complexo, então, se assenta sobre as ideias de incompletude, de inacabamento e na parcialidade de todo conhecimento, já que tudo o é dito é dito por um sujeito-observador que só consegue compreender o mundo a partir do lugar ao qual ele pertence, das maneiras próprias que ele percebe e daquilo que ele julga como pertinente.

Quando se coloca em evidência a própria realidade social, o pensamento de Morin não a concebe a partir da ótica harmoniosa e previsível que, até então, era vigente no pensamento científico clássico. A realidade social se baseia no conflito e na contradição. Na própria complexidade. Morin (2000, p. 81) diz que “o futuro chama-se incerteza”: a existência humana é permeada pela incerteza. Nessa perspectiva, o palhaço se torna o arauto da incerteza, com seu corpo que nos desafia, seu modo de pensar aleatório e suas ações que nos surpreendem. O próprio fracasso do palhaço é um enfrentamento das incertezas, com resoluções inusitadas. A formação do palhaço, o prepara de certa de forma a lidar com as incertezas que ele encontrará.

Assim, a partir dessa visão sobre a realidade, Morin define a Complexidade, a partir da ideia de *Complexus*:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38)

Assim, a realidade, principalmente a realidade humana, é entendida como uma teia de relações multidimensionais: indivíduos, organizações, processos, políticas, ideologias, sentimentos, coerções, ambientes, culturas e tantas outras.

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa (MORIN, 2000, p. 38)

Estas múltiplas dimensões se interligam e agem umas sobre as outras, em uma constante dinâmica de ordem e desordem que não são excludentes, mas complementares e, por vezes, simultâneas. Elas devem ser pensadas como um todo, mas não como uma totalidade, já que a dinâmica da incompletude permeia o pensamento complexo. Este é o primeiro princípio que Morin (2006) apresenta para compreender a Complexidade, denominado pelo autor como princípio dialógico. Morin (2006, p. 74) afirmar que “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. É interessante observar esse princípio operando na relação dialógica que o palhaço mantém com a sua audiência, estando em posições complementares e antagônicas e, ainda assim, colaborando para a construção de uma unidade maior, no caso a performance do palhaço.

A análise da realidade proposta pelo pensamento complexo não se faz a partir da distinção, mas do estabelecimento da comunicação entre as partes constituintes. As ideias de parte e todo não existem isoladas fora do *complexus*. E, ainda, o pensamento complexo não se apresenta a partir de uma lógica linear, mas contempla em si a possibilidade da existência das contradições e desordens retroagindo sobre as condições que as produzem. Esse é o segundo princípio da complexidade, o princípio da recursão organizacional, a partir do qual “tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2006, p. 74). O autor segue dizendo que “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (*idem*). Ao transpormos esse princípio para a palhaçaria, o percebemos no

momento em que o palhaço se relaciona com a sua audiência: o palhaço, com suas ações, produz reações no público e essas reações produzem as novas ações do palhaço.

O enfoque que o pensamento complexo dá às relações entre as partes constituintes e o todo permite reconhecer, simultaneamente a singularidade e a macroidentidade dos fenômenos, já que a natureza dos sistemas maiores se repete em suas partes: “cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas” (MORIN, 2000, p. 37). Entretanto, os sistemas são mais complexos do que a simples soma de suas partes, não podendo ser reduzido a essas. Esse é o terceiro princípio da complexidade apresentado por Morin, o princípio hologramático, que postula que “não apenas as partes estão no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2006, p. 74). Ao nos voltarmos para a palhaçaria, encontramos esse princípio dentro dos próprios Princípios da Palhaçaria, já que cada princípio traz em si a totalidade do Estado de Palhaço, ao mesmo tempo que o Estado de Palhaço é maior que a soma dos seus Princípios.

Além desses três princípios principais<sup>18</sup>, temos o conceito de emergência, que se constitui a partir da ideia de que dadas as circunstâncias adequadas, novos sistemas emergem a partir de sistemas anteriores, trazendo em si toda a história pregressa de suas origens. “Há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há, finalmente, nossa própria história” (ALMEIDA, 2004, p. 14). Assim, sistemas mais desorganizados dão origem a novos sistemas que apresentam um grau de ordenamento e complexidade maiores. Esta afirmação parece contraditória, entretanto Morin (2006, p. 63) explica que

A complexidade da relação ordem/ desordem/ organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.

O pensamento complexo busca religar, no domínio das ciências, o que já se encontra interconectado, direta ou indiretamente, no mundo das realidades, sejam elas materiais ou intelectuais. Longe de ‘fatiar’ o mundo em busca de compreendê-lo, busca a aproximação, o relacionamento e o diálogo entre os complexos sistemas que regem a realidade e a vida e suas singularidades. Para tanto, se faz necessário refletir sobre as práticas científicas tradicionais ainda em voga e construir novas estratégias cognitivas e científicas que sejam capazes de dialogar mais efetivamente com as novas concepções humanas sobre a realidade e abarcar as

---

<sup>18</sup> Outros princípios podem ser descritos a partir de uma análise mais minuciosa do trabalho de Morin. Entretanto, nos ateremos a esses três neste trabalho.

novas demandas que o século XXI trouxe a humanidade. Isto se deve ao fato da Complexidade se tratar de um paradigma que traz em si as possibilidades de

(...) absorver, conviver e dialogar com a incerteza.; de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo, conforme uma configuração hologramática; de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir, sem separar nem opor; de reconhecer a simbiose, a complementaridade e, por vezes, mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer. (ALMEIDA, 2004, p. 15)

Morin (2000) alerta para os perigos que a falsa racionalização construída a partir dos paradigmas científicos reducionistas e unidimensionais trouxeram para a própria existência humana, materializados nas catástrofes que a própria ciência trouxe ao mundo, ao construir uma única ideia de racionalização que ignora que a realidade humana é multidimensional. Assim se torna emergente que passemos a lidar com a realidade a partir de uma ótica que conjugue as partes e as totalidades do mundo, abandonando os separatismos e reducionismos.

O campo que o Paradigma da Complexidade abre enquanto possibilidade científica de leitura e entendimento da realidade é vastíssimo e diversos pesquisadores colaboram para o seu crescimento e ramificação. É necessário entender o mundo como o lugar das incertezas, interconexões e transmutações para que possamos agir de formas solidárias, éticas e potencialmente adequadas para o desenvolvimento do próprio gênero humano em sua jornada na Terra e o pensamento complexo, através de sua concepção de realidade, de seus princípios, seus conceitos e de sua metodologia científica colaboram nesse intuito.

O pensamento complexo tem proporcionado uma nova forma de construir o pensamento científico ao trazer-lhe novos questionamentos que extrapolam as possibilidades da ciência tradicional, entretanto, para esta pesquisa, nos focaremos nas discussões e possibilidades que se apresentam no campo educacional.

### **3.1.2 Uma Pedagogia da Complexidade**

Da ebulição científica causada pelo Paradigma da Complexidade, surgem novas formas de lidar com as Ciências Humanas e, a partir destas, com a Educação. Edgar Morin apresenta, em suas produções, uma preocupação e um compromisso com uma reforma da educação que seja adequada a existência terrena do gênero humano.

Uma concepção de educação parte da visão de uma concepção filosófica sobre o mundo, o ser humano e a sociedade (JOÃO, 2019). Assim, os modelos e concepções pedagógicas que

se tinham, majoritariamente, até meados do século XX, partiam dos pressupostos do pensamento científico vigente, no qual predominava a concepção dialética cartesiana. Essa visão tinha como base uma fragmentação disciplinar do conhecimento, uma dualidade no ser humano entre mente e corpo e uma separação entre o sujeito da observação e o fenômeno observado. (MORIN, 2000)

As concepções hegemônicas de educação têm suas raízes na sociedade pré-industrial e na conseguinte organização e fragmentação da sociedade e dos conhecimentos (ALMEIDA; DANTAS, 2020). Os desafios sócio-históricos enfrentados levaram a sucessivas separações: entre natureza e cultura, o mundo real e o mundo imaginário, produção material e produção do pensamento, trabalho manual e trabalho intelectual, fazer e saber, teoria e prática, pensamento e ação. A sociedade industrial nascente acentua o rol de separações e pede por uma formação de competências específicas por parte do indivíduo, reduzindo-o a um campo extremamente especializado e restrito de atividades. Neste panorama, Maria Almeida e Eugenia Dantas (2020, p. 17) apontam que

A ciência passa a acentuar o caráter utilitário do conhecimento, limitando o campo da reflexão a certos domínios. As universidades protagonizam-se formadoras de perfis intelectuais, científicos, educacionais especializados, e as escolas reproduzem esse modelo com jovens, adolescentes, crianças.

Deste modo, a Educação reproduz as visões fragmentadas produzidas pelo pensamento científico, organizando e distribuindo o conhecimento humano em disciplinas que não dialogam entre si e valorizando a atividade intelectual acima de todas as outras atividades humanas.

Entretanto, embora a herança cartesiana ainda sustente um modelo educacional intelectualista, os tempos pós-modernos, como bem declara Gaya (2006), clamam por novos caminhos para a educação. O autor supracitado mostra que os discursos apontam para a superação do paradigma iluminista; que as propostas pedagógicas procuram perspectivas interdisciplinares; e que novas formas de configuração curricular e de organização do espaço escolar se fazem necessárias.

Morin (2020, p. 39) tece uma crítica à educação por ter deixado de cumprir o seu papel primordial, que seria

favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Assim, contrariamente ao senso comum que aponta na direção de uma superespecialização do conhecimento, o autor supracitado acredita que quanto mais desenvolvidas forem as aptidões gerais da mente humana, melhor será o desenvolvimento das

competências particulares e maior a capacidade de se lidar com o próprio conhecimento, principalmente em um contexto global e complexo.

A partir da concepção de um mundo complexo, interconectado e multidimensional, fica claro que os atuais modelos de educação já não são suficientes para lidar com as necessidades humanas da contemporaneidade. Torna-se necessário e urgente uma profunda reestruturação dos modelos educacionais, a começar pelo próprio modelo de estruturação do pensar e da concepção do conhecimento. Podemos, assim, pensar em uma possível Pedagogia da Complexidade, adequada a uma concepção complexa da realidade. Esta é a concepção de Educação que guia os objetivos desta pesquisa.

No vislumbre de uma pretensa Pedagogia da Complexidade, integral e voltada para a vida no mundo da complexidade, podemos trazer como eixos organizadores de seu pensamento educacional os saberes necessários à educação do futuro, apresentados por Morin (2000) não como um compêndio de disciplinas ou organização engessada de saberes a serem repetidos, mas como temas primordiais que necessitam atravessar toda sociedade e toda cultura que acreditam na construção de um mundo mais justo e adequado às necessidades humanas enquanto comunidade planetária.

Estes saberes são:

1. Desenvolver um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento – a Educação é cega quanto as potencialidades e falhas do próprio conhecimento. É necessário preparar a humanidade para lidar com os riscos permanentes de erro e ilusão que permeiam o conhecimento, estudando as múltiplas características do conhecimento e as disposições que conduzem ao erro;
2. Discernir as informações chave, tendo claros os princípios do conhecimento pertinente – é preciso ensinar a estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. Desta forma, tornamo-nos capazes de mobilizar conhecimentos locais e parciais para resolver problemas globais e fundamentais, apreendendo a complexidade dos objetos e situações;
3. Ensinar a condição humana – é necessário reconhecer a unidade e a complexidade humanas. Para isso, se faz urgente restaurar e reunir os conhecimentos dispersos nas diferentes ciências, na filosofia e nas artes no intuito de nos reconhecermos, verdadeiramente, enquanto humanos;
4. Ensinar a identidade terrena – é preciso mostrar que todos os seres humanos compartilham do mesmo destino planetário, dos mesmos problemas de vida e de

morte. É preciso reconhecer a interligação que existe entre todas as partes do mundo, as benesses e as devastações que isso proporciona;

5. Enfrentar as incertezas – o universo é um local de incertezas e imprevistos, e é preciso ensinar a lidar com essa realidade, abandonando as concepções deterministas e nos preparando para viver e manejar o inesperado;
6. Ensinar a compreensão – as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo, estão na incompreensão. É papel fundamental da Educação desenvolver a compreensão mútua entre os seres humanos, próximos ou estranhos, para a construção de uma sociedade de paz;
7. A ética do gênero humano – a verdadeira democracia e concepção da Humanidade enquanto comunidade planetária só se dará quando compreendermos que a nossa natureza humana se constitui, ao mesmo tempo, enquanto indivíduo/sociedade/espécie. A Educação deve ensinar sobre a ética humana não por lições de moral, mas pelo desenvolvimento da consciência de nossa tripla natureza e das implicações que isso causa.

No âmbito da epistemologia da didática, uma Pedagogia da Complexidade deve ter uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar do conhecimento, buscando a articulação entre distintas disciplinas dentro de um contexto abrangente e global (JOÃO, 2019). Não cabe em uma escola complexa a disciplinarização do conhecimento ou um enfoque superespecializado que decomponha a realidade humana em campos desconexos. As abordagens supracitadas valorizam o diálogo e a articulação de fragmentos disciplinares, promovendo relações interdependentes que levam em consideração os diversos aspectos da vida humana e integram diferentes modos de pensar.

João (2019) apresenta como possibilidade didático-metodológica, dentro da concepção de uma Pedagogia da Complexidade, o método de aprendizagem vivencial. Para o autor, este método se mostra adequado por proporcionar o envolvimento do discente e do docente enquanto seres humanos multidimensionais. Este método se conecta com o pensamento complexo, pois

Ao admitir que o processo de aprendizagem vivencial ocorre na interação do homem com o meio natural e social, percorrendo um curso probabilístico de evolução, e que o momento da aula guarda essas multidimensionalidades, a sala de aula se evidencia como um instante desse constante processo de aprendizagem, como é a vida. (JOÃO, 2019, p. 10)

O autor supracitado apresenta em sua pesquisa um modelo de estruturação para o planejamento e a ação de uma aula vivencial, mostrando, assim, que a ideia de termos escolas funcionando a partir das concepções de uma Pedagogia da Complexidade é uma possibilidade próxima. É interessante apontar que a própria prática da palhaçaria é vivencial, já que depende da interação do palhaço com outras pessoas e com o meio, colocando em jogo toda a sua multidimensionalidade.

**Figura 6** – Interações vivenciais complexas



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2018)

Ao discorrer sobre esta possibilidade, a emergência de uma Pedagogia da Complexidade, Gaya (2006, p. 268) aponta caminhos para construir esta nova escola ainda em nosso próprio tempo:

Poderíamos iniciar por planejar uma outra escola. Talvez, uma escola cultural. Capaz de superar o modelo tradicional eminentemente enciclopédico e intelectualista herdado do Iluminismo. Uma escola que vá além da emancipação individualista de diferentes sujeitos a partir exclusivamente das suas necessidades e potencialidades psicológicas e biológicas excluídas de um contexto cultural. O caminho provavelmente é o de uma pedagogia de integrações. Integrações de conhecimentos e práticas. Conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, do senso comum. Pedagogia percebida numa perspectiva prático-normativa da formação de homens e mulheres na plenitude de sua humanidade. Uma pedagogia na qual possamos tratar o humano por inteiro. O humano na complexidade de sua corporalidade. O humano de corpo e alma, natural e cultural.

As abordagens e propostas aqui apresentadas possuem limitações e não conseguem abarcar as múltiplas possibilidades de uma Pedagogia da Complexidade, se apresentando como um recorte de seus modos de apresentação e organização, no intuito de apontar caminhos possíveis e plausíveis de uma Educação que atenda as demandas de nossos tempos. Outras investigações mais aprofundadas são possíveis e necessárias nesse âmbito.

Assim, a partir de uma possibilidade de integração entre o conhecimento artístico próprio da palhaçaria com o fazer pedagógico, como uma possibilidade no campo da formação humana, este trabalho busca enriquecer, ainda mais, a discussão da complexidade do ser humano e do reconhecimento desta complexidade dentro dos processos educativos.

### 3.1.3 Do Palhaço ao Educador: Homo Complexus, Homo Sapiens, Homo Demens

Como podemos concatenar a potência presente nos percursos e fazeres do palhaço à ação própria do educador? E mais: como é possível que estes dois modos de operação do ser humano, as vezes opostos, podem se apresentar congruentes sob o viés do olhar complexo? Para tal empreitada, se faz necessário ampliar nossos olhares, exercitar nossas capacidades imaginativas e extrapolar os conceitos até agora apresentados.

O pensamento complexo de Morin conceitua o ser humano não simplesmente como *homo sapiens*, pois para o autor este termo não abarca a totalidade e a integralidade do ser humano, mas como *homo complexus* pois “somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano” (MORIN, 2000, p. 59).

Se o mundo da racionalidade nascida do pensamento científico iluminista, que teve seu ápice em meados do século XX, prezava por um modelo de ser humano que representasse os ideais de racionalização, como criticado por Gaya (2006); para Morin (2000, p. 58) “o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*)”. O modelo unidimensional de ser humano já não cabe em um mundo complexo, pois o gênero humano encerra em si a complexidade, traz um conjunto de dimensões que são antagonistas, mas, também, complementares. O ser humano que pensa, calcula, trabalha e produz é o mesmo que sente, crê, inventa, imagina, dança e se embriaga.

O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu freqüentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. (MORIN, 2000, p. 58-59)

Historicamente, a concepção que se construiu sobre o ser humano teve um caráter majoritariamente reducionista. O pensamento científico dos séculos XIX e XX, de modo generalista, buscava um caráter fixo do ser humano, reduzindo-o a um objeto regido por um

conjunto de ações e reações físico-químicas, a fim de se tornar possível a elaboração de conceitos e pressupostos sobre a natureza humana (VIVIANI, 2007). Neste âmbito, aprofunda-se a distinção entre corpo vivo e subjetividade, culminando na busca institucional por um “corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos, suas emoções não penetrem no mundo demasiado humano da suprema razão”, como criticado por Gaya (2006, p. 253).

Entretanto, continuar ignorando o caráter multidimensional do ser humano é incorrer em um erro potencialmente perigoso, que sufoca as potencialidades da existência humana sob o peso de um pensamento racional que não se sustenta e deságua nas tragédias humanas que acompanham a nossa história: as guerras, a incompreensão do outro, as doenças da contemporaneidade que matam silenciosamente. Assim, na contramão deste pensamento simplista, Morin (2000) compreende o ser humano a partir dos binômios *sapiens* e *demens* (sábio e louco); *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus* e *consumans* (econômico e consumista); *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético), que estão intrinsecamente conectados uns aos outros, permeando-se e interferindo-se mutuamente.

A bipolaridade *sapiens/demens* é central na análise de Morin sobre o gênero humano (AMORIM, 2003). O aspecto *sapiens* por si só, caracterizado pela racionalidade extrema, não daria conta de se relacionar com as desordens, rupturas e incertezas que regem o mundo complexo, assim como não alcançaria as angústias, os medos e as esperanças próprias do ser humano. Seria incapaz de compreender e conectar conceitos conflitantes e antagônicos. Um mundo regido pela intelectualidade pura cairia no delírio de uma perfeição e de uma objetividade inalcançáveis.

É necessário a ação do *homo demens*. Esta dimensão encerra a nossa afetividade, as nossas emoções, nossa capacidade de crer em mundos imaginários e ilusórios. De *demens* brotam nossa curiosidade, nossa imaginação, nossa loucura. Para Morin (2000, p. 60-61), o ser humano só progrediu em sua existência terrena e guiou revoluções pela força da existência de *demens*, pois

A possibilidade do gênio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a descoberta avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota na brecha do incontrolável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência.

É importante ressaltar, como apresentado na citação anterior, que as polaridades *sapiens-demens* não são excludentes ou contraditórias. Embora antagonistas, elas são

complementares e o pleno desenvolvimento do ser humano perpassa pela vivência do circuito bipolar *sapiens-demens* (AMORIM, 2003).

E onde entra a figura do palhaço nesta discussão? Ora, partamos da definição feita por Morin ao estabelecer as potencialidades do *homo demens*:

Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem (MORIN, 1979, p. 116-117 *apud* AMORIM, 2003, p. 58 ).

Com base no trecho citado, podemos conceber características da dimensão *demens* que são particulares da figura do palhaço em atuação, como discutido em capítulos anteriores: a ação por meio da afetividade; as emoções que se extrapolam; o lidar com o mundo objetivo a partir de uma lógica imaginária e incerta; a submissão ao erro; a quebra da lógica e da ordem.

A partir de um exercício de correlação, não poderíamos pensar ser o palhaço a vivência temporária de um estado *demens* sobrepujando a nossa polaridade *sapiens*?

Cardoso (2017) aponta que *demens* é o domínio do desejo em sobreposição a lógica de *sapiens*. A ação do palhaço é fruto de seus desejos oriundos de um contato subjetivo e intenso com a realidade, e essa ação ignora as convenções tipicamente racionais, operando a partir de lógicas particulares. O autor supracitado ainda aponta que tempos sociais onde o aspecto *sapiens* é enaltecido e buscado ao extremo são campos férteis para o surgimento do aspecto *demens* em suas formas mais radicais: a barbárie, a loucura, a violência, a irracionalidade. Quando observamos a jornada histórica da humanidade através da ótica da palhaçaria, percebemos que é da lama das sociedades mais rígidas e racionais que o bufão emerge em escárnio e blasfêmia.

Ana Lúcia Soares (2007) e Puccetti (2017) dissertam sobre a figura do palhaço-sagrado, presente em algumas culturas indígenas das américas. Estas figuras têm a função de vigiar e apontar os excessos das regras e dos ritos, utilizando-se da blasfêmia e da paródia para manter a comunidade equilibrada, utilizando-se de aspectos do *homo demens* no cumprimento de seu ofício.

A vivência do palhaço seria, assim, a partir das suposições apresentadas, uma forma de acessar os aspectos da polaridade *demens* em meio a um modelo social que ainda nos emoldura como se fôssemos compostos apenas de *sapiens*. E esta vivência seria promotora de integralidade, da experiência no mundo enquanto *homo complexus* e seria capaz de promover, potencialmente, benesses ao ser humano atuante, já que os “(...)Desvios, ruídos, inventividade,

pulsão de criação e desordens” são “alavancas de novas reorganizações” do ser humano complexo (ALMEIDA; DANTAS, 2020, p. 13) e estes acontecimentos não-ordinários estão no cerne do fazer do palhaço.

O campo sob domínio da imaginação e da criatividade está entre as bipolaridades *sapiens/demens* e de sua confluência surge, a partir do pensamento complexo, a dimensão humana denominada como universo lúdico-estético-poético (CARDOSO, 2017). O estado lúdico, o estado estético e o estado poético são a tríade que sustenta e preenche a experiência artística do ser humano. Podemos, a partir desses estados, aprofundar sobre a vivência da palhaçaria a partir do olhar da complexidade.

O estado lúdico apresentado pela complexidade é o lugar do *homo ludens*, mesma denominação utilizada por Huizinga (2014) em sua obra. A perspectiva da complexidade sobre o jogo é bastante aproximada daquela desenvolvida pelo autor anteriormente citado e já foi discutida sob o enfoque da palhaçaria em capítulos anteriores. O jogo é um lugar de ação do palhaço e um dos Princípios da Palhaçaria. Sobre essa atividade humana, Morin fala:

O jogo é um engajamento psíquico, uma inserção física, uma atividade prática que se coloca face a face com o mundo real para desafiá-lo e domá-lo, mas de modo benigno. Ele nos mergulha no conflito e na batalha, mas sem as consequências cruéis do verdadeiro conflito e da verdadeira batalha. O jogador permanece consciente do jogo, sem o qual haveria ofensa, crueldade e tragédia (MORIN, 2012, p. 145 *apud* CARDOSO, 2017, p. 237).

Cabe ressaltar o aspecto de suspensão da realidade que o jogo apresenta e a promoção de experiências que esta dimensão pode proporcionar ao ser humano, inclusive ao ser humano adulto. Como já apresentado, o estado de jogo permite ao palhaço criar realidades alternativas nas quais ele proporciona a sua audiência as possibilidades de vivenciar situações fora do fluxo comum do mundo.

A possibilidade de experimentar situações também está no cerne do estado estético proposto pela complexidade. O foco, neste estado, não está nos objetos estéticos *per se*, mas no sujeito que sente, que se sensibiliza a partir das mais diversas experiências por ele vivenciadas, a partir da relação com objetos e situações (CARDOSO, 2017).

Morin (2012 *apud* CARDOSO, 2017), considera que a partir do estado estético proporcionado pela experiência artística, podemos experimentar uma série de situações fictícias que nos dão a experiência do fato, sem a consequência dele. Assim, podemos experimentar situações de horror, atrocidades, fatalidades, sofrimentos, injustiças, catástrofes, sem que isso nos cause malefícios ou traumas verdadeiros. Podemos, inclusive, vivenciar euforias, alívios e felicidades a partir das situações estéticas de infelicidade.

O estado estético também nos permite vivenciar um deslocamento de subjetividade ao nos proporcionar vivenciar outras realidades humanas. Assim, ao compartilhar experiências potencialmente comuns a todos os seres humanos, desenvolvemos atributos como compaixão e solidariedade.

Sob o viés da complexidade, o estado estético vivenciado a partir da arte não teria somente a função de embelezamento do mundo, mas seria uma via de expansão da capacidade humana de conhecer, perceber e se relacionar.

A atuação do palhaço é um caminho para vivenciar o estado estético ao proporcionar situações que despertam diversas sensações a audiência. A audiência pôde vivenciar, por exemplo, situações vexatórias e de fracasso, situações surreais e absurdas, ou a vertigem do brincar sem limites e da exposição ao risco, sem que as consequências destas vivências recaiam sobre si.

O estado estético é muito próximo ao estado lúdico no sentido em que ambos reconfiguram a realidade, permitindo o acesso a experiências temporárias fora do fluxo do mundo comum, em um momento de tempo suspenso.

O estado poético engloba o lúdico e o estético, configurando-se como um estado diferenciado e exaltado em relação a realidade.

A estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, quanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético (MORIN, 2012, p. 135 apud CARDOSO, 2017, p. 241).

O estado poético é marcado por uma transfiguração tanto de si quanto do mundo real, a partir da comunhão com o que nos ultrapassa. É um estado pleno de emoção e de afetividade, estabelecido após irmos além de certos limites de intensidade na participação em algo, na excitação ou no prazer.

Este seria o ápice da ação do palhaço, quando ele engloba e se conecta de tal forma com a audiência, que os eleva a um estado acima do que é ordinário e cotidiano. Este é o momento onde a audiência embarca de corpo e alma na lógica que o palhaço está desenvolvendo, ressoando em si as ações que vê, sentindo no corpo e na respiração os absurdos e vertigens que o palhaço experimenta; ou é aquele momento no qual a audiência cai em uma espiral de riso convulsivo por conta dos absurdos propostos. Neste momento, o mundo real deixa de ser importante a ação do palhaço passa a ser a única coisa possível.

Ao retornar após este mergulho, a audiência se encontra transformada, de ‘alma lavada’.

As relações entre a palhaçaria e o universo lúdico-estético-poético proposto pela complexidade pode ser um campo fértil para um aprofundamento teórico, sendo somente tangenciadas por esta pesquisa.

Após situar a palhaçaria a partir do viés da complexidade, outro ponto que podemos levantar para enriquecer esta discussão pode ser: quais os pontos de confluências entre o fazer do palhaço e a educação sob o enfoque complexo?

Podemos partir do pressuposto de que a escola formal hegemônica se apresenta estruturada a partir da ideia de uma razão fechada, herdeira do intelectualismo cartesiano, como já apresentado anteriormente. Sobre isso, Morin diz que

A razão fechada rejeita como inassimiláveis fragmentos enormes da realidade, que então se tornam a espuma das coisas, pura contingência. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento; a desordem, o acaso; o singular, o individual (que a generalidade abstrata esmaga); a existência e o ser, resíduos irracionais (MORIN, 1998b, p. 167 *apud* AMORIM, 2003, p. 63-64).

A partir desta constatação, pode-se concluir que o pensamento da Educação formal hegemônica preza pela ordem e sobre essa constrói as suas práticas e toda sua cultura escolar. Porém, o *homo demens* traz o elemento da desordem. E a desordem é abominada pela escola.

Entretanto, o pensamento complexo versa que a mera existência da ordem não possibilita as transformações.

(...) o Universo não tem apenas a ordem. As mudanças que nele ocorrem advêm de outros processos, caso se limita apenas por esta, prosseguiria em um estado único, linear, em permanente constância. De igual modo, a educação torna-se algo fixo, estático, sem possibilidades de transformação e estéril, quando passiva apenas a uma estruturação baseada na ordem. Estando a prática pedagógica a efetivar-se sobre os mesmos princípios percorre um caminho sem transformações, onde se rechaça a inovação. (AMORIM, 2003, p. 65)

Uma escola caracterizada a um ordenamento excessivo é uma escola que oferece um espaço restrito para a promoção de transformações aos educandos. Harper (*et al*, 2006) associa o ordenamento presente nas escolas à manutenção do atual modelo social de produção na qual estamos inseridos. O autor, ao falar das relações da instituição escolar na sociedade, diz que “a organização do trabalho e da vida social nas sociedades industriais é fundada numa separação entre as tarefas intelectuais de concepção e de gestão, de um lado, e as tarefas pura e simplesmente de execução, de outro lado” (*ibidem*, p. 95). Assim, para o autor, esse excessivo ordenamento tem a função de educar indivíduos que sejam laboralmente úteis à sociedade.

Este caráter de ordem excessiva permeia a cultura escolar, os docentes e as expectativas que se tem sobre os discentes. A escola premia aqueles que são obedientes, capazes de seguir ordens e castiga os que fogem a este pensamento. A ordem está presente na organização do currículo, no planejamento das aulas, na organização das carteiras em sala e nos alunos e alunas

postos em fila. A ordem proposta pela escola ignora e silencia o corpo. Para Gaya (2006, p. 253)

nosso ensino tradicional é prioritariamente razão. (...) o corpo não vai à escola. Talvez vá, mas permanece sentado, disciplinado no silêncio e passividade de uma estátua de mármore. Ou, quem sabe, tal como marionete. Move-se por mecanismos articulados a partir de um conjunto de fios que se mantém sob o controle dos professores. Crianças e adolescentes imóveis nos bancos escolares a suportar uma ladainha sem fim. São letras e números que se combinam em textos de diversas disciplinas, que são dissecadas e devem penetrar pelos olhos, ouvidos de um corpo inerte.

O sucesso escolar, a partir desta forma de pensar, está ligada ao que é ordeiro, previsível e linear e o erro é abominável, pois está fora da ordenação esperada.

Porém, a disciplina desmedida cria um ambiente que se afasta dos interesses e necessidades da sociedade contemporânea, já que ela “atrofia a prática pedagógica ao mesmo tempo em que a enclausura numa esfera, ficando separada da realidade em toda sua amplitude e complexidade” (AMORIM, 2003, p. 68).

É necessário, então, levar a desordem para dentro do pensamento educacional, já que estamos em uma realidade de incertezas, irregularidades, inconstâncias e instabilidades.

O pensamento complexo afirma que o binômio ordem-desordem são inseparáveis e apresenta o conceito de organização como forma de interconectar componentes diversos em um sistema. O conceito de organização garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias (AMORIM, 2003).

**Figura 7** – *Homo demens* em ação (de duelo)



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2017)

A partir desta concepção, podemos afirmar que o educador é uma figura potente de organização entre os componentes de ordem e desordem que permeiam o ambiente escolar, e é aquele que concebe oportunidades para os discentes vivenciarem o mundo do conhecimento institucionalizado. Sendo este eixo inerente ao ser humano, é necessário que o educador seja capaz de reconhecer e vivenciar tanto os aspectos de ordem enquanto *homo sapiens* quanto de desordem enquanto *homo demens*.

Assim, a partir dos contextos aqui desenvolvidos, podemos hipotetizar a potencialidade da vivência do palhaço para o fazer do docente sob um aspecto complexo, pois essa vivência permitiria um contato próximo e vivencial de aspectos de nossa completude que são relegados pelo pensamento intelectualizado cartesiano. Ao vivenciar o palhaço, o educador poderia se tornar mais seguro ao transitar entre a ordem e a desordem, já que as “inconstâncias, instabilidades, desvios, acaso e imprevisibilidade, apresentam elementos que não são considerados pela ordem do *homo sapiens*” (AMORIM, 2003, p. 70).

Da mesma forma que o pensamento complexo traz um novo viés para observarmos os fenômenos constituintes da realidade, na qual a espécie humana se torna não somente um espectador, mas um agente e reagente dos fenômenos observados, o docente pode transportar este olhar para a sua prática docente, entendendo que a experiência educacional é constituída por diferentes componentes que se interligam e se interagem. Assim, uma abordagem puramente intelectualista já não alcançaria a potencialidade que a ação docente pode ter. Neste sentido, a palhaçaria se desenha como uma alternativa formativa e performativa para o fazer pedagógico.

A vivência do palhaço nos possibilita experimentar aspectos de nossa complexidade que são relegados e, por vezes, soterrados pelas exigências de nossos modos de vida, tão objetivo, instrucional e eficaz. E é necessário que vivenciemos toda a potencialidade de ser um “animal dotado de despropósito”, como diz Morin (ALMEIDA; DANTAS, 2020), para que possamos encontrar os propósitos de uma educação verdadeiramente complexa.

## 3.2 CORPOREIDADE: O CORPO COMO TERRITÓRIO DA CONSTITUIÇÃO HUMANA

### 3.2.1 Corporeidade complexa

No contexto da Modernidade, o corpo é visto e vivido a partir de uma perspectiva de fragmentação, através de um viés que separa matéria e espírito (AHLERT, 2011). Encontramos

ecos dessa dicotomia e da valorização da mente ao longo da história ocidental desde os antigos gregos. Porém, é na obra do matemático e filósofo René Descartes (1596- 1650) que temos a primeira explicação sistemática das relações entre o corpo e a mente.

Descartes afirma que “minha existência como coisa que pensa está doravante garantida e vejo claramente que esta coisa pensante é mais fácil, enquanto tal, de conhecer do que o corpo, a cujo respeito até agora nada me certifica” (DESCARTES, 1979, p. 14). Depois, o autor prossegue dizendo que “posso estar certo de que o corpo e a alma - ou seja, aquilo que pensa - são realmente distintos, posto que posso concebê-los clara e distintamente como separados” (DESCARTES, 1979, p. 15).

A distinção que o filósofo constrói entre corpo e mente, separando-os, e colocando essa como coisa superior a aquela, se torna a concepção que marca o pensamento racionalista do Iluminismo e se torna a pedra basal do que viria a constituir o paradigma científico clássico ocidental, como já discutido anteriormente<sup>19</sup>. Este seria, segundo Morin (2000), o ‘Grande Paradigma do Ocidente’. Esta dissociação inicial atravessa o universo humano de um extremo a outro, resultando em todo tipo de ruptura e polarização que marca o pensamento dos tempos modernos: “Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Espírito/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência” (MORIN, 2000, p. 26).

A partir da ruptura epistemológica que atravessou os tempos pós-modernos<sup>20</sup>, o pensamento dualista racional/material deixa de ser suficiente, para uma parcela de pensadores, como sustentáculo dos paradigmas da contemporaneidade e, conseqüentemente, a visão que se tem sobre o humano. Outras possibilidades de compreender a realidade passam, então, a ser investigadas e dentre estas, surge o conceito de corporeidade, a partir do qual se aprofunda a ideia do ser humano ser mais que um corpo a serviço de uma mente.

O termo corporeidade indica aquilo que é da natureza do corpo. Segundo Ahlert (2011, p. 4), “A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, localiza o ser humano como um ser no mundo”.

Partindo desse pressuposto, a concepção de Ser Humano que norteia esse trabalho fundamenta-se numa visão de pessoa constituída a partir de sua corporeidade, que é definida como “a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de

---

<sup>19</sup> Cf. 3.1.1 Visões sobre um mundo complexo.

<sup>20</sup> Idem.

inseparabilidade” (AHLERT, 2011, p. 4). Toda a experiência humana, suas ações e reflexões no mundo, relações, medos, desejos, loucuras, estão ancoradas no corpo. Sobre este ancoramento, Gaya (2006, p. 252) diz que “não há mente, não há razão e não há espírito que não estejam encarnados. Sou corpo. Corpo vivido. Sou sentimentos, emoções e razões num corpo humano”. Somente somos humanos por sermos-termos-estarmos um corpo. Ao transpormos esse conceito à palhaçaria, encontramos similaridades com o modo de ser do palhaço, já que ele “tem suas emoções e pensamentos gravados em partes precisas de seu corpo e sua afetividade transborda pelo corpo. O palhaço não tem uma psicologia estruturada e preestabelecida; sua lógica é físico-corpórea: ele “pensa” com o corpo” (PUCCETTI, 2017, p. 44).

Assim, a ideia de um corpo indissociável das outras dimensões humanas torna-se um elo entre Educação e Palhaçaria, já que “o ‘corpo que brinca’ é o instrumento com o qual o palhaço estabelece sua conversa com o público, utilizando sua lógica, seu repertório, seus procedimentos técnicos e o jogo” (PUCCETTI, 2017, p. 23). O corpo é o meio e o próprio fim do fazer do palhaço e do docente. Torna-se, então, necessário reconectar-se com suas multiplicidades: corpo-matéria, corpo-mente, corpo-social, corpo-cultura. Todas estas dimensões são intrínsecas ao Ser Humano e são material e local do trabalho da palhaçaria, o que será abordado posteriormente.

A multiplicidade dimensional tanto do Ser Humano quanto, por consequência, da Educação se apresenta de forma intrínseca, simultânea, interdependente, articulada de tal forma que sua decomposição somente é possível para fins de compreensão e estudo.

A partir do pensamento complexo, João (2018, p. 46 *apud* JOÃO, 2019, p. 8) define o ser humano como “ser físico/corporal e complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizados em seu corpo”. Só podemos identificar o ser humano, perceber sua subjetividade e diferenciá-lo através de sua corporeidade. João (2019, p. 8) segue explicando as dimensões que constituem a corporeidade humana:

(...) físico-motora (infraestrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões da individualidade), afetiva-relacional (instinto-pulsão-afeto), mental-cognitiva (atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, consciência reflexiva) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos).

Através da interconectividade e da afetação recíproca entre as dimensões que atravessam o ser humano, emerge um ente que podemos reconhecer como uma pessoa.

A corporeidade parte de nossa dimensão biológica, porém é carregada por simbolismos que ultrapassam a nossa própria capacidade de compreensão. Entretanto, não há uma distinção

entre o que é corpo e o que é mente, o que é substancial e o que é essencial, pois todo o conjunto que integra o que é o ser humano se inter-relaciona de forma contínua e ininterrupta.

A construção da corporeidade se dá através das relações em múltiplos âmbitos: ambiental, social, cultural, histórico. Como apontam Fabíola Rios e Moreira (2015), cada sociedade em cada lugar do mundo em seu próprio tempo registra nos corpos de seus indivíduos constituintes a sua história viva, através de gestos, posturas, regras, danças, artes etc. As ações internalizadas no corpo são o reflexo do contexto social no qual o ser humano se desenvolve. Estas escrituras nos constituem e são indissociáveis do nosso próprio corpo.

O pensamento complexo nos auxilia a compreender a interdependência que se dá entre a nossa corporeidade e os processos que nos constituem humanos pois

nos permite compreender que a corporeidade humana é uma emergência do processo de evolução que conduziu, como apontamos anteriormente, a *physis*, o *bios* e a esfera antropossocial a sucessivos aumentos no grau de complexidade dos sistemas/organizações, a começar com a formação dos átomos, chegando, em nosso planeta, onde se dá a evolução das espécies, à emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência. Podemos compreender que a corporeidade guarda a herança de todo este processo evolutivo. (JOÃO; BRITO, 2004, p. 266)

Trazemos em nosso corpo, além dos elementos sócio-histórico-culturais, a herança do próprio processo de consolidação do mundo. Somos um corpo feito de matéria, constituinte do mundo físico ao nosso redor, sujeito aos ciclos que operam as transformações físicas no cosmos. Mas também somos animados pela mesma vida que, a partir de uma base material inerte, anima todas as formas de vida no planeta, nos conectando a elas a partir de uma mesma premissa biológica.

A partir do Paradigma da Complexidade, podemos compreender o ser humano em sua integralidade e, então, construir estratégias que possam auxiliar no objetivo de desenvolvermos plenamente as nossas possibilidades enquanto seres complexos. Dentre as instituições sociais, uma que necessita a construção de novos olhares, levando em consideração a corporeidade, é a escola, devido ao seu relevante papel na constituição de nossa sociedade

### **3.2.2 Corporeidade e Educação**

Historicamente, a escola tida como tradicional tem sido um lugar de “domesticação” do indivíduo, domesticação essa aplicada, principalmente, a partir da disciplina do corpo: tem-se horários, locais e formas adequadas para o livre movimento. O corpo, na escola, “permanece sentado, disciplinado no silêncio e passividade de uma estátua de mármore” (GAYA, 2006, p. 253). O movimento é institucionalizado e vivenciado somente em momentos pré-estabelecidos,

de formas já convencionadas, pois a cultura escolar ainda acredita que o aprendizado só ocorre a partir de um corpo em repouso.

Tradicionalmente a escola mantém o corpo sob controle em seu cotidiano, pois as suas diversas estratégias metodológicas regularmente apontam para o imobilismo, para a construção do conhecimento priorizado no aspecto cognitivo, pouco atento as expressões corporais e os movimentos construídos pelos alunos, que traduzem um conjunto acumulado de conhecimento, cultura, política e história (SALVADOR, 2007, p. 247)

De outro lado, a criança é caracterizada por sua intensa atividade motora e por sua alta energia. Porém, ao chegar à escola se depara com um sistema que preza pela imobilidade e pelo silêncio, como se isto fosse pré-requisito para a aprendizagem.

Foucault (2014), remete à origem da instituição escolar as práticas educativas realizadas nas corporações de ofício na Europa do século XVII. Para o autor, a escola é uma das instituições que operam a fim de produzir os ‘corpos dóceis’, indivíduos sob o domínio das forças sociais dominantes, sem o controle de suas vontades e que operem de forma rápida e eficaz em suas funções determinadas. São corpos submissos e exercitados. Podemos observar este processo ocorrer na escola a partir da utilização de alguns instrumentos: a disciplina, o controle do espaço e do tempo ocupado pelo indivíduo, à relação de submissão ao mestre, à instituição de um programa a ser seguido, os exercícios, a hierarquia, a vigilância, a correção, os exames.

Esse modelo escolar perpetua-se em nossa sociedade, com exceções pontuais, até os tempos atuais. Harper (2006, p. 95), ao falar das relações da instituição escolar na sociedade, diz que “a organização do trabalho e da vida social nas sociedades industriais é fundada numa separação entre as tarefas intelectuais de concepção e de gestão, de um lado, e as tarefas pura e simplesmente de execução, de outro lado”. Assim, vemos a lógica cartesiana dicotômica operar e moldar o funcionamento e a organização da sociedade industrial e pós-industrial.

A escola também desempenha outra função, além de local de domesticação: um lugar de desigualdade e segregação entre aqueles que irão desempenhar funções ditas intelectuais e aqueles que, depois de docilizados, irão desempenhar funções práticas e de execução monótona (HARPER *et al*, 2006).

A concepção cartesiana de distinção entre o corpo e a mente ainda é o eixo organizador da maior parte da educação escolarizada em nossos tempos, ainda que este modelo venha sendo cada vez mais discutido. Ainda é privilegiado o verbal, o escrito, o oral, as atividades intelectuais, o raciocínio abstrato em detrimento a todas as outras formas de expressão e experimentação (HARPER *et al*, 2006).

Para Foucault (2014), a escola e outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis, são denominadas como “instituições de sequestro”, pois objetivam o controle não apenas sobre o tempo do indivíduo, mas também sobre seus corpos, extraíndo deles o máximo de tempo e de forças. Há o objetivo de formar cidadãos que sejam eficazes para a manutenção de um sistema social que preza pela produção. Sobre a eficácia da escola no seu papel controlador do indivíduo, o autor diz que “a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, de vigiar, hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2014, p. 144)

Se os rígidos e rigorosos treinamentos nos quartéis formam soldados disciplinados e se ser disciplinado é a marca do bom soldado, por que esta lógica não pode ser aplicada às escolas para formar bons alunos e alunas? E assim, baseada em sistemas disciplinares militares, uma lógica disciplinar foi utilizada, historicamente, em grande parte das escolas no mundo, no intuito de formar bons alunos e alunas. Sobre este treinamento disciplinar, Foucault (2014, p. 163) diz

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais: sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam: era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência.

Ainda que ações e novas formas de organização da instituição escolar estejam em curso, esse ideário obsessivo criado em torno da disciplina escolar ainda permeia o ambiente escolar e se mostra presente enquanto dominação do corpo em vários aspectos: no conteúdo das disciplinas, na forma como são aplicadas, na distribuição das carteiras, na postura corporal dos discentes e docentes, na distribuição do tempo de cada atividade (RIOS; MOREIRA, 2015). A escola, ainda hoje, é marcada pela disciplina constante, reprimindo as manifestações de espontaneidade dos discentes e, por consequência, da potencial expressão de suas corporeidades.

O corpo, assim, torna-se objeto de constante vigilância para que o papel da escola, enquanto instituição de manutenção de um sistema social baseado na eficiência de produção, seja efetivamente mantido. O corpo torna-se quase *persona non grata* dentro da escola, já que ele

e seus movimentos, de certa forma, ameaçam o controle escolar com sua infinidade de expressões e possibilidades, promovendo o descontrole do rígido sistema da escola que geralmente se sustenta pela obediência de diversas regras construídas, por vezes, sem sentido e significado para os alunos e com pouco direito a questionamentos. (SALVADOR, 2007, p. 247)

A criança, desde o seu nascimento, é movimento constante e a organização escolar ainda leva o discente a uma imobilidade excessiva, contrariando todas as características da infância. Entretanto, a escola deveria ser o lugar da valorização do corpo. Paulo Freire afirma que

não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana. (FREIRE, 1989, p.157 apud RIOS; MOREIRA, 2015, p. 50)

Uma educação na qual é predominante a visão de corpo disciplinado tem suas práticas de movimento limitadas à busca da disciplina, negando o direito da expressividade do corpo, da exposição dos sentimentos e das emoções e, por consequência, de uma atuação mais crítica na escola e na sociedade.

Embora essa visão dialética do ser humano tenha apresentado a sua importância na construção do pensamento científico moderno e a organização rígida da formação escolar para uma sociedade funcionalmente eficaz tenha tido o seu lugar de importância na história da humanidade, as demandas da contemporaneidade necessitam de novos olhares e novos apontamentos para o desenvolvimento humano.

É interessante pontuar que a formação do palhaço se contrapõe a esse modelo exclusivamente racional, já que uma das marcas do palhaço é a sua fisicalidade, a partir do qual é construída todo o seu arcabouço performático. Como aponta Burnier (2009, p. 217), “o *clown* é um ser que tem suas reações afetivas e emotivas todas corporificadas em partes precisas de seu corpo, ou seja, a afetividade transborda pelo corpo, suas ações são todas físicas e localizadas”. Assim, a presença intensa do corpo é uma marca característica da ação e da formação do palhaço.

Gaya (2006) indica que o pensamento dos tempos pós-modernos aponta para a superação da racionalidade dicotômica iluminista. Surgem novas propostas pedagógicas que buscam por perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, novas formas de organização curricular e de organização do tempo escolar. Hoje, assistimos a convivência e o embate entre forças de um paradigma escolar de ruptura contra o racionalismo cartesiano dialético radical que ainda concebe o corpo como uma extensão da mente.

Superar, na escola, a concepção fragmentária do corpo ainda se mostra como um desafio no processo educativo. Uma escola ética e cidadã, que se preza ao serviço de participar do desenvolvimento pleno do ser humano, precisa repensar o lugar do corpo em seus processos.

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se,

age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. (FREIRE, 2006, p.92 *apud* AHLERT, 2011, p. 10)

O nosso corpo é motor. É afetivo. É artístico. É estético. É político. Resgatar o corpo em nossas práticas educativas é uma questão de reconhecer os processos dinâmicos que inter cruzam o nosso ser e constituem a diversidade de nossa multidimensionalidade, sendo um ponto importantíssimo para o nosso desenvolvimento pleno enquanto indivíduos e enquanto sociedade. Como possibilidade deste resgate, podemos pensar em uma Pedagogia da Complexidade<sup>21</sup>, a qual não comporta a dualidade cartesiana clássica.

Transformar e vivenciar o processo educativo a partir de uma concepção que leve em conta a complexidade do ser humano encarnada em sua corporeidade demanda de nós, educadores, uma nova postura diante do conhecimento e dos processos que o envolve. Gaya afirma (2006, p. 267) que para a resolução dessa demanda

Exige-se um conhecimento que encontre suas raízes aquém e além da consciência. Um conhecimento impregnado de sentimentos e emoções. Um conhecimento mapeado a partir das marcas sobre o corpo. Devemos reconhecer que são os sentidos que nos permitem perceber, no toque sutil, a fragilidade de uma uva madura; é pelo olhar cuidadoso e sensível que nos emocionamos com as nuances das cores do céu no horizonte ao entardecer de um dia de verão; é pelos ouvidos que escolhemos a música que nos alegra a alma e nos faz dançar o corpo inteiro. Quem não aprende a discorrer sobre a qualidade de um bom vinho pelo buquê e pelo sabor que nos traz à memória lembranças de chocolate, frutas vermelhas ou carvalhos? O sabor está na origem do saber. A sensibilidade de nossos corpos frequenta lugar privilegiado na origem do conhecimento. Não há conhecimento sem corpo. Não há pedagogia sem corpos.

Para a concretização de uma educação que englobe a corporeidade como cerne de seus processos, necessitamos, inclusive, reconsiderar as nossas concepções sobre o próprio conhecimento. “Na visão construtivista, o conhecimento é uma ação. Ação que parte do sujeito que conhece em relação ao real. Experiência. Ação do e sobre o corpo” (Gaya, 2006, p. 261). A cognição surge a partir da corporeidade, expressando-se na percepção e no movimento. O saber surge do corpo vivenciado em relação consigo mesmo, a outros corpos e ao mundo que se percebe.

É a partir de nossa corporeidade que operamos o nosso conhecimento e significamos as nossas aprendizagens. Nosso corpo é mais que o mero processador de informações que prega o dualismo cartesiano em suas exposições mais rígidas. Para Gaya (2006, p. 266) “o corpo é plena atividade sensorial, portanto, convenhamos, nada pode existir no conhecimento que não tenha passado primeiramente pelo corpo. Receber, emitir, conservar, transmitir são, todos, atos

---

<sup>21</sup> Cf. 3.1.2 Uma Pedagogia da Complexidade

especializados do corpo”. E, contudo, só nos é permitido expressar-nos a partir do corpo na escola, em brincadeiras, jogos, danças, esportes, após a realização dos ‘deveres’.

É necessário repensar a escola como o lugar onde são vivenciadas as mais variadas experiências no processo de nos tornar humanos. É preciso levar em consideração o ser humano em sua totalidade, em sua multiplicidade de dimensões e, a partir disso, repensar a educação como processo que nos transforme em pessoas cada vez melhores, para a construção de uma sociedade mais humana.

### 3.2.3 O corpo brincante

Como desenvolvido anteriormente, a corporeidade é o definidor do que é ser humano, principalmente sob a ótica do pensamento complexo, e esta corporeidade ainda se constrói enquanto alternativa à dicotomia cartesiana clássica, reforçada por meio de um sistema educacional disciplinador, focado na ordem. O caráter disciplinador de nossa formação educacional ainda perpassa o nosso desenvolvimento e acabamos por ter uma corporeidade tolhida, incapaz de expressar a sua potencialidade latente.

O palhaço, entretanto, resgata o corpo reprimido por um sistema educacional que ultrapassa os muros da escola e se infiltra no território de nosso imaginário social; e, além disso, imprime um caráter transgressor a esse corpo. Se vivemos em um regime social ditado pela lógica rígida e árida do *homo sapiens*, o palhaço traz em seu corpo brincante as rupturas e a ludicidade do *homo demens*.

Assim como a música opera a partir dos sons e a pintura a partir das cores e formas; a palhaçaria tem no corpo a sua matriz de trabalho (BOLOGNESI, 2001). Entretanto, este corpo não é o corpo sublime dos acrobatas, que desafia as leis naturais, colocando em evidência a grandeza e a potencialidade que um corpo humano pode alcançar. “No sentido inverso do sublime, os palhaços exploram o lado obscuro do corpo, aquela dimensão que o dia-a-dia almeja esconder” (BOLOGNESI, 2001, p. 107). O corpo do palhaço nos fascina a partir de sua configuração de grotesco<sup>22</sup>.

O corpo do palhaço é disforme, permeado de trejeitos, e busca a ênfase no ridículo, pela exploração dos limites, deficiências e aberrações. Frequentemente, os palhaços recorrem à sexualidade, motivo maior para realçar os desejos que se mantêm adormecidos no dia-a-dia. É um corpo livre das regras da moral, em que predomina a licenciosidade. (BOLOGNESI, 2001, p. 110)

<sup>22</sup> “O corpo grotesco está em constante processo de evolução e renovação. Enquanto o corpo clássico tem como características a perfeição, imutabilidade e acabamento, o corpo grotesco está em processo de devir e de inacabamento. Esse corpo tem proporções inverossímeis: são falos gigantes, que excretam rios de urina, capazes de fecundar inúmeras mulheres. É um corpo que se dissolve nas coisas, no ambiente, a ponto de se confundir com elas. É um corpo que é representação da efervescência da multidão” (TEIXEIRA, 2019, p. 1)

Em tempos remotos, os ancestrais dos palhaços eram pigmeus, anões, corcundas, pessoas com deficiências físicas. Eram pessoas que traziam em sua corporeidade signos que as deslocavam para a margem de suas sociedades e a partir deste lugar marginal, podiam parodiar e criticar a sociedade.

As imperfeições e extravagâncias que o palhaço traz no corpo faz o público rir a partir da identificação destas características em si próprio. Um corpo que foge as regras e age fora das convenções, relembra a audiência que as regras são artificiais e ela própria pode, a qualquer momento, ocupar o lugar ridículo do palhaço. Isto nos faz lembrar de nossas próprias limitações. Para Beré (2020, p. 21-22),

o palhaço revela o corpo que falha, e, ao fazê-lo, chama a atenção para si como um *ser-no-mundo* limitado e finito: revela as imperfeições que todos carregamos conosco em nossa vida cotidiana, e aponta para a possibilidade, sempre presente, do mau funcionamento do corpo em um contexto pragmático específico.

No âmbito do treinamento, podemos apontar três procedimentos essenciais ao desenvolvimento da corporeidade própria do palhaço: a “limpeza” de gestos pré-estabelecidos; a constituição de um corpo cômico; e a fisicalidade do palhaço.

Para Lecoq (2010) e Burnier (2009), somos permeados por gestos socialmente construídos, inclusive por gestos “proibidos”, aqueles que nunca podemos expressar. Lecoq (2010, p. 218) diz que vivenciamos “tantas injunções que fazem com que alguns gestos fiquem no fundo do corpo da criança, sem nunca poderem ser expressos”. Então, é preciso conduzir trabalhos que permitam ao atuante desconstruir esses gestos e experimentar uma maior liberdade em atuação.

Enquanto Lecoq conduzia este trabalho de ‘limpeza’ por meio de técnicas psicológicas, Burnier (2009) utilizava-se do que ele nomeou de *treinamento energético*:

Trata-se de um treinamento físico intenso e ininterrupto, extremamente dinâmico, que visa trabalhar com energias potenciais do ator. (...) Ao confrontar e ultrapassar os limites de seu esgotamento físico, provoca-se um ‘expurgo’ de suas energias primeiras, físicas, psíquicas e intelectuais, ocasionando o seu encontro com novas fontes de energias, mais profundas e orgânicas. (BURNIER, 2009, p. 27)

Estes trabalhos de ‘limpeza’ permitem ao atuante vivenciar aquilo que Andréa Rabelo (2014) chama de corpo extracotidiano: um corpo que opera fora do fluxo reprimido, maquinal e subserviente que a lógica de nossa sociedade nos impõe.

A partir da constituição de uma consciência corporal que permita ao palhaço atuar por meio de um corpo ‘limpo’ de uma gestualidade desnecessária, segue-se com os trabalhos de desenvolvimento do corpo cômico.

**Figura 8 – Um corpo que brinca**



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2016)

A composição desse corpo cômico parte da observação e análise do próprio corpo do atuante, levando em consideração que o palhaço é o próprio indivíduo e não um personagem. No treinamento levado por Lecoq, este percurso de composição a partir do interno e não do externo ficava muito evidente. O autor assinala que em suas formações se busca

no corpo certas maneiras escondidas. Observando o caminhar natural de cada um, identificamos os elementos característicos (um braço que balança mais do que o outro, um pé que vira para dentro, uma barriga ligeiramente para a frente, uma cabeça que pende de lado) que, progressivamente, exageramos para chegar a uma transposição pessoal (LECOQ, 2010, p. 217-218)

Os diferentes percursos formativos proporcionam diversas formas de constituição e aperfeiçoamento do corpo cômico do palhaço, pois esse é um corpo construído no trabalho a partir das experiências do próprio palhaço (SOUZA, 2011). Assim, elencar os processos de desenvolvimento desse corpo extrapolam os objetivos propostos por esta pesquisa. Cabe, aqui, apontar características e objetivos deste corpo. Como características, Cláudia Souza (2011, p. 73) aponta que o corpo do palhaço “é cômico, exagerado, grotesco, estilizado, e jamais se confunde com um corpo cotidiano. Os movimentos do corpo e do rosto determinam o figurino, a maquiagem, e, até certo ponto, o repertório do palhaço”.

Esse corpo atuando em Estado de Palhaço e operando a partir dos Princípios da Palhaçaria<sup>23</sup> tem como alguns objetivos: apresentar-se enquanto corpo-espetáculo (BOLOGNESI, 2001); estabelecer um estado de jogo com a plateia (SOUZA, 2011;

<sup>23</sup> Cf. 2.3 Estado de palhaço e princípios da palhaçaria

PUCETTI, 2017); relacionar-se, afetar e ser afetado pelas pessoas, locais e situações (ACHCAR, 2016; DUNKER; THEBAS, 2019).

O palhaço não tem uma lógica psicológica estruturada. Segundo Burnier (2009), sua lógica é corpórea: ele pensa com o corpo. O palhaço transforma em fisicalidade as suas emoções e seus pensamentos. Burnier (2009, p. 217) segue dizendo que “o *clown* é um ser que tem suas reações afetivas e emotivas todas corporificadas em partes precisas de seu corpo, ou seja, sua afetividade transborda pelo corpo, suas reações são todas físicas e localizadas”.

Quando o palhaço pensa é o seu corpo que pensa, quando ele se alegra ou se entristece, é o seu corpo que se alegra ou se entristece. A ação do palhaço não apresenta subjetividades, ela é uma ação concreta (SOUZA, 2011). Inclusive, segundo Burnier (2009), o corpo grotesco do palhaço, representado em seus trejeitos não usuais, suas roupas e maquiagem, é a manifestação física da sua marginalidade e das incoerências da humanidade.

Dentro de um paradigma que valoriza as manifestações do intelecto como obras superiores em detrimento ao que vem do corpo, do físico, o palhaço surge como um transgressor, no sentido em que o seu registro artístico e comunicativo parte e é construído exatamente a partir do

corpo, subjugado historicamente pela grandeza da alma. Na arte do palhaço, não está presente a manifestação de ideais, de um espírito elevado e nobre. Nela, termina prevalecendo a ação física, quando o corpo sobe à cena para dizer, contraditoriamente, que ele está sendo costumeiramente esquecido. (BOLOGNESI, 2001, p. 109)

O corpo do palhaço é território de sua ação. O seu desenvolvimento é ponto importante em sua formação<sup>24</sup> e em sua performance. É necessário que o atuante esteja por inteiro em sua atuação, esteja em estado de alerta, pronto para requisitar as suas possibilidades corporais em cena (BOLOGNESI, 2001).

A atenção e a consciência sobre o corpo que o palhaço desenvolve para a perfeita execução de suas ações podem servir de apontamentos para um caminho de desenvolvimento do docente. Consciência de voz, consciência respiratória, atenção aos gestos, utilização do corpo para uma conexão mais potente com a audiência podem ser, potencialmente, locais de abertura para o desenvolvimento e a chegada do corpo a um local no qual, historicamente, esse é rejeitado.

Se, a partir de um pensamento complexo, já não cabe mais ao corpo somente levar a cabeça para a escola, o palhaço surge encarnando o *homo demens*, com sua afetividade e delírio

---

<sup>24</sup> Cf. 2.2.2 Uma sistematização dos processos formativos do palhaço

que transborda para além da pele, permitindo que a desordem também se faça presente nesse ambiente onde, historicamente, os corpos são silenciados. O corpo é o território do palhaço, mas não lhe é de uso exclusivo. Cabe a todos os envolvidos nos processos de refinamento do humano a responsabilidade de se descobrir corpo também.

Como aponta Gaya (2006), não é possível pensar em educação sem que esta seja com, no e para o corpo. E, talvez, nada melhor que um educador-palhaço, com o seu corpo exagerado e supersensível, para que se possa equilibrar o requerimento excessivo que as escolas atuais exigem do intelecto.

#### 4 A AFETIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

E eu sinto que em meu gesto existe o teu gesto,  
E em minha voz, a tua voz  
**Vinícius de Moraes**

A multiplicidade dimensional tanto do Ser Humano quanto, por consequência, da Educação se apresenta de forma intrínseca, simultânea, interdependente, articulada de tal forma que sua decomposição somente é possível para fins de compreensão e estudo. (PLACCO, 2006; JOÃO, 2019)

Assim, analisar e compreender tanto o fenômeno humano quanto o fenômeno educativo por um viés multidimensional, complexo, se apresenta como uma tarefa hercúlea e que demanda uma intensa dedicação e investimento de recursos, tanto de tempo quanto de dedicação pessoal. Portanto, para responder aos questionamentos levantados por esta pesquisa, optamos por abordar a cognição e o aprendizado humano tendo como referencial a sua dimensão afetiva, bem como o fazer pedagógico a partir de sua dimensão relacional.

Sendo a palhaçaria o fio condutor desta pesquisa, é necessário determinar como o palhaço participa deste encontro humano-educação a partir do campo dos afetos.

A abordagem dada por esta pesquisa ao fazer do palhaço se debruça, como já apresentado anteriormente<sup>25</sup>, no seu aspecto relacional com uma audiência a partir da vulnerabilidade afetiva da pessoa atuante. O palhaço, enquanto encarnação do aspecto *homo demens* do ser humano, é um ser de extrema afetividade, principalmente aos afetos externos. Como diz Miriam Freitas (2019, p. 51)

o palhaço precisa estar disponível. Abrir-se ao outro, abrir-se às suas próprias vulnerabilidades. Deixar vazar. Aqui é o lugar do humano, mostrar a fraqueza é condição de uma boa dose de generosidade. Penso que seja importante começar já de imediato a falar da grande emergência no trabalho do palhaço que é afetar e ser afetado. Este lugar do encontro, onde mais do que em qualquer cena teatral, o palhaço necessita abrir-se ao outro.

A palhaçaria e a educação funcionam como jogos de afetos e faz-se necessário compreender como a dimensão afetiva e relacional operam na dimensão da palhaçaria, da prática educativa e na constituição do próprio ser humano.

Cabe ressaltar que, como apontam Ferreira e Acioly-Régnier (2010), o interesse pelo estudo da afetividade dentro do campo educativo é uma prática recente, devido a herança positivista do pensamento científico, no qual os fenômenos subjetivos são vistos como não

---

<sup>25</sup> Cf. 2.3 Estado de palhaço e princípios da palhaçaria

científicos ou não relevantes. Concomitante a isso, tinha-se a visão cartesiana do ser humano, na qual se buscava sublimar os aspectos vistos como inferiores em nome de uma pretensa iluminação racional. Assim, somente a partir do século XX a afetividade passa a ser vista enquanto constituinte fundamental do ser humano e dos processos nos quais ele atua.

Assim, podemos apontar que as descrições e separações dos aspectos que constituem o ser humano são sempre artificiais e para fins puramente didáticos, pois no campo da realidade concreta estas dimensões são indissociáveis.

#### 4.1 A COGNIÇÃO ATRAVÉS DOS AFETOS

Para iluminar a questão sobre a dimensão afetiva do ser humano, escolhemos a abordagem apresentada através da teoria psicogenética de Henri Wallon<sup>26</sup>. Esta escolha decorre por algumas razões. Primeiro, o autor apresenta uma visão complexa e multidimensional do ser humano, apresentado o desenvolvimento desse através da emergência de dimensões cada vez mais complexas a partir do seu aparato biológico. Para Wallon (1981, p. 31) “nada do que se abandona é destruído<sup>27</sup>, nada mesmo do que é superado fica sem ação. A cada etapa vencida, a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas”.

Segundo, é central o papel da inferência do meio, tanto físico quanto social, no desenvolvimento do ser humano. Estas duas razões corroboram com a visão de ser humano constituído a partir da corporeidade atravessada por inúmeras dimensões: físicas, biológicas, psicossociais etc.

A realização pela criança do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece não são menos uma ocasião frequente de incertezas e de hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas vem também obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio – meio das pessoas e meio das coisas. (WALLON, 1981, p. 31)

Terceiro, o autor vê na educação um campo riquíssimo para o desenvolvimento humano, postulando que a escola é um meio fundamental para o desenvolvimento do discente e do docente. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010)

A partir da perspectiva walloniana, assume-se que o desenvolvimento humano se dá a partir da integração do sujeito, portador do potencial genético do ser humano, com o meio no qual vive. Este desenvolvimento, embora siga parâmetros gerais, não é linear ou se apresenta

<sup>26</sup> **Henri Paul Hyacinthe Wallon** (França, 15 de junho de 1879 - 1 de dezembro de 1962) foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês. Tornou-se bem conhecido por seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância, em que assume uma postura notadamente interacionista.

<sup>27</sup> O autor fala sobre características que deixam de se expressar a partir de determinada idade

de forma idêntica em cada indivíduo. Para Wallon (1981, p. 149) “as situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, mas também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança”.

Assim, a criança se desenvolve e se constitui humano através da interação de sua organicidade com os fatores ambientais e socioculturais nos quais se está imerso. O contexto irá determinar as condições de manifestação de nossas potencialidades.

Os meios com os quais nos relacionamos em nosso processo de constituição apresentam-se em tipos distintos: meios físico-químico e biológico; meio social, que se sobrepõe ao meio físico; e os meios do mundo concreto, sensível, e do mundo simbólico-conceitual. (NADEL-BRULFERT, 1986 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005)

A afetividade seria, então, uma interface de integração do ser humano com os diferentes meios nos quais transita. Esta dimensão do ser humano se refere a nossa capacidade de reagir com atividades internas e externas a estímulos e sensações ligados a tonalidades agradáveis ou desagradáveis produzidos pelo mundo, tanto interno quanto externo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). A afetividade teria origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Assim, a afetividade emerge de nossa infraestrutura orgânica, de nossos instintos de aproximação do que é “bom” e afastamento do que é “ruim”, e vai se tornando, ao longo de nosso desenvolvimento, em uma manifestação de relação com o outro cada vez mais social. (WALLON, 1981; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010)

Dentro do pensamento walloniano, a afetividade emerge da dimensão do ato motor e se torna a base para o desenvolvimento da cognição. Sob essa ótica, “as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da dimensão motora e afetiva” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28). O ato motor, a afetividade e a cognição são o que Wallon (1981) classifica como conjuntos ou domínios funcionais.

O conjunto da afetividade seria responsável pelas funções das emoções, dos sentimentos e da paixão. O conjunto do ato motor relaciona-se com o aparato orgânico do ser humano, sendo responsável pelos deslocamentos, reações posturais e por ser o apoio para a expressão afetiva e cognitiva. Já o conjunto cognitivo oferece as funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento, a criação de ideias, representações, a memória, a imaginação e o planejamento (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

É interessante destacar como os conjuntos funcionais wallonianos se relacionam com os pressupostos e Princípios da Palhaçaria. O conjunto motor encontra-se relacionado a

fisicalidade desenvolvida pelo palhaço; o conjunto da afetividade, enquanto interface de integração com os meios e com os outros, desenvolve-se no palhaço a partir dos princípios da Vulnerabilidade, do Estranhamento e da Interação à medida em que estes princípios versam com o contato com o mundo externo e interno do palhaço; e o conjunto cognitivo está diretamente ligado aos princípios da Lógica da Contradição e do Jogo, que são princípios que operam a partir das ideias, imaginação e planejamento de ação.

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) destacam que o desenvolvimento destes conjuntos apresenta uma ligação indissolúvel. Não existe um domínio de desenvolvimento de uma dimensão sobre a outra, mas, sim, uma incessante ação de reciprocidade entre elas. Assim, a cognição e afetividade, a partir das bases biológicas, se desenvolvem em constante alternância e conflito entre si, o que se expressa nas diferentes fases do desenvolvimento humano, contudo permanecendo inseparáveis e dependentes das interações e integrações com o meio.

Segundo Wallon (1981), os conjuntos funcionais apresentam-se, inicialmente, de forma sincrética no ser humano. O motor, o afetivo e o cognitivo reagem de forma indiferenciada e difusa aos diversos estímulos que afetam a pessoa, tanto internos quanto externos. Aos poucos, ao longo do desenvolvimento da criança, as respostas aos estímulos vão se tornando cada vez mais diferenciados e precisos, demonstrando uma maior adaptação ao meio e às necessidades da criança. “Desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 15).

O motor deixa de se apresentar enquanto movimentação global do corpo e vai se aperfeiçoando em movimentos cada vez mais precisos e ajustados as diferentes situações, aprimorando-se o controle sobre cada parte do corpo e sua relação com os objetos e o meio. O afetivo, antes uma resposta generalizada às sensações de prazer ou desprazer, bem-estar ou mal-estar, se refina enquanto sinalizações afetivas mais específicas na forma de emoções: medo, alegria, raiva etc. O cognitivo parte de uma percepção confusa e indistinta do meio no qual se está inserido para a capacidade de organizar, categorizar e conceituar o mundo ao redor, tecendo as relações existentes entre as diversas informações que se obtém do mundo e de si.

A integração destes três conjuntos e suas relações com o meio constituem a pessoa humana e assim, como no conceito de corporeidade, todas as atividades humanas sempre interferem em todos os conjuntos: “qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 15).

A afetividade expressa-se em formas variadas de acordo com os diferentes estágios de desenvolvimento do ser humano. As características presentes em cada fase da vida são próprias

da espécie humana e será determinada pelos contextos histórico-culturais nos quais a pessoa está inserida. Cada um dos estágios de desenvolvimento é considerado, a partir do pensamento walloniano, como uma constituição completa do ser humano no momento evolutivo no qual se encontra. Assim, a criança não é um ser incompleto, um projeto de adulto que está por si, mas sim uma pessoa plenamente constituída.

Abigail Mahoney e Laurinda Almeida (2005) apresentam uma síntese desses estágios. Esses são:

1. Impulsivo-emocional (0 a 1 ano) – a afetividade é expressa por meio de movimentos descoordenados, em resposta as sensibilidades internas e externas. Há uma fusão entre a criança e o outro, e essa necessita do contato físico para o seu desenvolvimento. Aos poucos, suas percepções e sensações que são difusas vão se tornando mais diferenciadas;
2. Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) – neste estágio há um processo de diferenciação entre a criança e o mundo. A criança se volta para o mundo externo e há um intenso contato entre ela e os objetos e uma constante indagação sobre a nomenclatura e o funcionamento das coisas;
3. Personalismo (3 a 6 anos) – a partir deste estágio, a criança começa a se descobrir diferente das outras crianças e dos adultos. É o início da construção da própria subjetividade por meio da oposição ao outro. Ela começa a expressar as suas preferências e a delimitar-se enquanto sujeito;
4. Categorical (6 a 11 anos) – as diferenciações ocorridas a partir dos outros estágios permitiram à criança o desenvolvimento da atividade cognitiva, a partir da exploração do mundo e sua conseguinte classificação, categorização e agrupamento. A partir daqui, ocorre um processo de refinação dos níveis de abstração da criança. Organizando o mundo, a criança também desenvolve uma compreensão mais nítida de si mesma;
5. Puberdade e adolescência (11 anos em diante) – nesse estágio predomina a exploração de si mesmo e a busca de uma identidade autônoma. É uma fase de confrontos, autoafirmação e questionamentos. O adolescente confronta os valores apresentados pelos adultos, ao mesmo tempo que se fortalece na relação com os seus iguais.

Ao fim deste percurso, teremos, idealmente, a pessoa adulta que, apesar de todas as transformações ocorridas nos estágios anteriores, reconhece-se como um ser uno e único: “A

pessoa parece então ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceite e onde se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles” (WALLON, 1981, p. 223). É necessário apontar que, embora concordemos com a classificação apresentada, ao observamos esse fenômeno de desenvolvimento humano sob a ótica da complexidade, precisamos levar em consideração as variações existentes nas diferentes dimensões humanas: sociais, políticas, históricas e culturais.

É interessante notar o paralelismo que existe entre os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon e os Princípios da Palhaçaria previamente apresentados. O estágio impulsivo-emocional é marcado pela alta sensibilidade a estímulos internos e externos, sem que haja uma diferenciação das sensações e percepções, assim como o Princípio da Vulnerabilidade versa pela permeabilidade do palhaço em relação aos estímulos recebidos, sem que haja um julgamento ou preconceção sobre eles.

No estágio sensório-motor e projetivo, a criança começa a tentar entender o funcionamento do mundo, já a partir do Princípio do Estranhamento, o palhaço se propõe a explorar as situações a partir de um olhar inaugural, tentando compreender como as coisas podem funcionar além do senso comum.

No estágio do personalismo, a criança delimita sua subjetividade a partir da relação em oposição ao outro, enquanto o Princípio da Interação é marcado pela intensa relação do palhaço com o outro, com o meio e os objetos.

No estágio categorial, a criança organiza o mundo de formas mais abstratas a partir de um refinamento cognitivo, já o Princípio da Lógica da Contradição permite ao palhaço compreender a realidade a partir de seu modelo cognitivo particular.

Por fim, o estágio da puberdade e adolescência é marcado pelo enfrentamento dos modelos de mundo e valores até então apresentados, enquanto a partir do Princípio do Jogo, o palhaço confronta a expectativa da audiência ao recriar a realidade a partir das ações lúdicas.

A partir do modelo walloniano, ao atingir a idade adulta, consegue-se um equilíbrio dinâmico entre a afetividade e a cognição (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). O amadurecimento afetivo da pessoa adulta está calcado sobre o equilíbrio entre o conhecimento que se tem de si, no sentido para dentro, e no conhecimento do mundo, para fora. Neste lugar, encontra-se a pessoa educadora. Já o palhaço, é um ser que nunca amadurece, estando mergulhado em afetividade o tempo todo.

É necessário apontar que o desenvolvimento humano apresentado por Wallon apresenta-se imerso no pensamento dominante de sua época e, portanto, apresenta pressupostos que

podem contrastar com a visão desenvolvida através do pensamento complexo. Portanto, é necessário avaliar criticamente a divisão etária rígida e as características que o autor desenvolve em cada fase de desenvolvimento. Este é um ponto a ser aprofundado em trabalhos futuros, analisando o desenvolvimento apresentado pelo autor à luz da complexidade.

O processo de desenvolvimento do ser humano integral a partir do pensamento walloniano é, o tempo todo, dependente das relações sociais com o meio e com os outros. A afetividade emerge do orgânico e vai, gradativamente, manifestando-se em expressões cada vez mais sociais. O sujeito é inseparável do mundo. A partir de nossos corpos reconhecemos a subjetividade do outro e com ele nos relacionamos, ao mesmo tempo em que o outro transforma o ser que eu sou. Merleu-Ponty (1989, apud VIVIANI, 2007) fala em uma intercorporeidade, um “encontro de carnes” que afeta os sujeitos envolvidos. Maria Lopes e Alana Pedruzzi (2021, p. 6) afirmam que “em todo este processo do ser integral, em todos os estágios, o sujeito se determinou diretamente pelo outro (externo\social), pois o que o afeta em seu contexto, constrói-o, transforma-o e/ou modifica-o”. O ser apenas se torna humano no encontro com seus semelhantes, a partir do jogo de afetar e ser afetado.

Uma vez que a afetividade está presente na vida dos seres humanos desde o seu nascimento; e o seu desenvolvimento e refinamento se dá por meio, principalmente, das relações sociais e interpessoais, podemos pensar o fenômeno educativo como um território potencialmente fértil para o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário repensar a escola além do dualismo intelecto-corpo, como já desenvolvido previamente.

Se o ser humano atinge no estágio adulto a estabilidade entre as funções cognitiva e afetiva, a escola desempenha um papel fundamental neste sentido, já que

o processo educacional é um processo de estabilidade, pois a educação não se vê desvinculada da afetividade, sendo que está em constante trabalho de formação humana de sujeitos. Logo, as relações que a fazem são permeadas de afetos, por entender que, onde há relações humanas, presentes estarão afetos, porque pessoas afetam e são afetadas a todo o momento. (LOPES; PEDRUZZI, 2021, p. 9)

No ambiente escolar podemos observar a coexistência e mútua influência da tríade afeto-cognição-relações sociais. Os afetos influenciam a cognição, assim como o cognitivo pode oferecer a possibilidade de manejo integrativo da afetividade (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Logicamente, isso demanda do educador a compreensão do ser humano enquanto pessoa complexa e a capacidade de mobilizar tanto recursos cognitivos, quanto recursos afetivos em prol do desenvolvimento integral do seu aluno ou aluna. Ferreira e Acioly-Régner (2010) apresentam, em sua pesquisa, diversos episódios de como os afetos vividos em outros espaços que não a escola, influenciam o desenvolvimento educacional dos discentes e

também como os educadores agiram de forma a reconhecer, acolher e transformar estes afetos a partir de processos pedagógicos e cognitivos, possibilitando a reintegração entre afetividade e cognição desses discentes.

As situações de dor, perdas, sofrimentos, mortes, lutos e a violência vivida pelos alunos, (...), requerem do educador uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, no qual as diversas faces do aluno enquanto pessoa possam ser contempladas, e não apenas uma visão unilateral que privilegia apenas uma dimensão ou conjunto funcional. Na proposta educativa walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando (...) (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 30)

Neste contexto, a qualidade das relações interpessoais que o docente estabelece com os seus alunos e alunas torna-se um fato relevante do processo ensino-aprendizagem. Uma relação humana, baseada em afetos positivos, pode-se tornar um elemento influenciador dos rumos do desempenho acadêmico, do desenvolvimento cognitivo e, por consequência, do desenvolvimento integral do discente enquanto ser humano. Sobre este aspecto, Maria Lopes e Alana Pedruzzi (2021, p. 11) declaram que “a afetividade pode ser usada, através das relações estabelecidas a partir do educador, como um facilitador da aprendizagem, pois na mediação dos processos pedagógicos utiliza sua relação afetiva com o estudante para que juntos cheguem ao objetivo”.

É necessário ressaltar dois pontos importantes sobre o aspecto da afetividade dentro do processo educacional. O primeiro diz respeito ao lugar secundário nas instâncias da prática pedagógica e da formação docente que a afetividade ainda ocupa (LOPES; PEDRUZZI, 2021). É preciso tornar a dimensão afetiva presente no fazer pedagógico e proporcionar aos docentes o conhecimento necessário de como integrar este aspecto da existência humana às suas práticas. Este é um papel que cabe aos sistemas de educação, aos formadores e aos próprios docentes que desejam extrapolar o papel intelectualista da escola. Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa se propõe a contribuir na valorização do aspecto afetivo dentro da prática pedagógica.

O segundo aspecto é a necessidade de o docente reconhecer-se enquanto ser humano complexo e reconhecer o quanto a sua afetividade também é um componente importante dentro do processo ensino-aprendizagem. Sendo as práticas pedagógicas também expressões de afeto, torna-se necessário que o docente, enquanto agente do processo educacional, realize autoanálise em relação as suas práticas e busque opções de formação e transformação de sua prática e de sua qualidade enquanto ser humano responsável pela condução de discentes em formação.

Este ponto esbarra no fato de que os docentes da atualidade são resultado de um processo escolar que prioriza o intelectual frente a todas as outras dimensões humanas, já que estiveram

imersos por toda a vida em um sistema educacional que ainda opera a partir da dicotomia cartesiana. (JOÃO, 2002)

**Figura 9** – Corpos em mútuos afetos



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto – RJ, 2017)

Nesse sentido, a prática da palhaçaria pode ser uma potencial ferramenta de desenvolvimento humano, já que esta prática pode

ser interpretada como o momento em que um corpo propõe-se e expõe-se a outros corpos, com os quais compõe o mundo interpessoal e comunitário, com os quais se relaciona. A motricidade, a intencionalidade operante clownesca, é a evidência de uma dialética incessante corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa, em que jorra e em que se atualiza o sentido. Nesse corpo-a-corpo, nesse permanente vai-e-vem, não só se remete para a impossibilidade de traçar, no mundo humano, uma fronteira entre a natureza e a cultura corporal, como também assinala-se que a própria motricidade (característica do corpo próprio) já está prenhe de significação exposta. (WUO, 2016, p. 22)

Transcender estas circunstâncias é um desafio para os docentes e demanda o compromisso de buscar o próprio desenvolvimento pessoal para experienciar, de fato, enquanto ser humano integral.

#### 4.2 A DIMENSÃO HUMANO-INTERACIONAL DA EDUCAÇÃO

O ser humano, como já apresentado anteriormente, é um ser complexo, que tem a sua integralidade atravessada e constituída por diversas dimensões. Partindo desta premissa, um dos objetivos da educação seria, então, o desenvolvimento pleno e integral do ser humano para que este possa atuar de forma plena, consistente e crítica na sociedade na qual está inserido.

“Ensinar a condição humana” é uma das finalidades da educação pressupostas a partir do pensamento complexo (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005; JOÃO, 2019).

Se o aluno e a aluna devem ser olhados a partir de sua multiplicidade, também se torna necessário pensar o trabalho pedagógico e a constituição do docentes a partir de suas múltiplas dimensões.

Para discutirmos o fazer pedagógico enquanto fenômeno multidimensional, recorreremos ao pensamento da pesquisadora Vera Maria Placco. O foco de suas pesquisas está na análise das múltiplas perspectivas e dimensões que atravessam o fazer e a formação do docente. Para a autora, pensar o fazer pedagógico a partir de seu caráter múltiplo é de extrema importância nos tempos atuais, já que “não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade” (PLACCO, 2006, p. 255).

A autora caracteriza o fazer pedagógico – enquanto características do docente, da docência e da própria formação – a partir de um conjunto de dimensões que se estabelecem de forma simultânea e dialeticamente inter-relacionadas: dimensões da formação técnico-científica, humano-interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural e ética (PLACCO, 2006; PLACCO, 2008; SOUSA; PLACCO, 2016).

A partir dessa abordagem, é possível mobilizar os diversos aspectos da constituição do docente em prol de seu trabalho docente. Quando o docente age, em sala de aula ou em formação, levando em consideração estes aspectos e a partir de uma ação consciente e intencional, é possível construir sentidos (da ordem pessoal) e significados (da ordem do coletivo) que afetam positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Para Vera Maria Placco (2006, p. 253)

São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, ampliam o desenvolvimento da consciência, possibilitam interações e aprendizagens significativas, possibilitam parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira.

Cabe ressaltar dois aspectos sobre essa abordagem multidimensional. O primeiro é sobre a simultaneidade e interdependências dessas dimensões. O isolamento das diversas dimensões somente é possível para fins didáticos. O segundo aspecto está relacionado ao fato de que, enquanto fenômeno complexo, o desenvolvimento de uma dimensão sempre irá impactar em todas as outras, seja no sujeito ou no fazer pedagógico, ainda que não se tenha a consciência ou a intencionalidade desse fato (PLACCO, 2006).

Entretanto, como já apontado anteriormente, discutir o fenômeno pedagógico a partir de todas as possibilidades de sua multidimensionalidade é uma tarefa que extrapola os objetivos desta pesquisa. Assim, como optamos por abordar o desenvolvimento humano a partir de sua dimensão afetiva, abordaremos o fazer pedagógico a partir de sua dimensão humano-interacional.

Assim, se a constituição do ser humano apresenta uma dimensão afetiva que se desenvolve a partir da relação entre as pessoas, então se faz necessário que o fazer pedagógico leve em consideração esta dimensão e a incorpore em suas práticas. E a dimensão humano-interacional do fazer pedagógico lida com este aspecto.

O fazer pedagógico desempenhado em sala de aula é mediado, constantemente, pelas relações socioafetivas. Docentes e discentes se afetam mutuamente (PLACCO, 2008). Embora, segundo Vera Maria Placco (2004), alguns teóricos apresentem uma diferenciação entre relações pedagógicas e relações interpessoais, a proposta apresentada pela autora pressupõe que o fazer pedagógico é também relação afetiva, já que o trabalho docente exige um comprometimento relacional complexo entre as partes envolvidas, mobilizando as pessoas por inteiro. “A cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação” (*ibidem*, p. 9).

Como já apresentado, embora no pensamento generalizado e pouco aprofundado sobre os processos educacionais ainda prevaleça a ideia de instrução para um ser humano puramente racional – o *homo sapiens* moriniano -, é o *homo complexus*, o ser humano por inteiro, que vai pra escola, inclusive o *homo demens*. A sala de aula é o

Lugar da multiplicidade, do improviso, das interações simultâneas e (aparentemente) desconexas, onde decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios, alegrias, angústias, desejos, poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações (...) (PLACCO, 2004, p. 9-10)

Sendo a sala de aula um local de tamanha efervescência humana, um trabalho pedagógico calcado somente nos aspectos cognitivos torna-se incapaz de alcançar os objetivos da educação enquanto atividade promotora da integralidade humana. Torna-se necessário, assim, que o docente aja em sala de aula a partir de uma formação integral, que o permita refletir sobre suas relações humanas e que “tenha impacto sobre sua vida pessoal e profissional, seu comportamento, suas relações e suas atitudes” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29). É necessário que o docente leve em conta que as relações que constrói com o discente são constituintes de sua profissionalidade.

A dimensão humano-interacional do fazer pedagógico também envolve “considerar o corpo e o movimento – bem como a comunicação -, que são dimensões da mutualidade da informação, da compreensão e afetos entre os sujeitos, da identidade e da alteridade, em processo de troca contínua” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29). Sendo a afetividade uma dimensão que emerge do aparato motor do ser humano, o corpo e o movimento são constituintes fundamentais das relações afetivas e interpessoais em sala de aula. Assim, “o professor precisa estar à vontade com o próprio corpo e com seus movimentos” (*ibidem*, p.29) para que suas relações possam ser mais espontâneas e confiantes em sala de aula.

A constituição do ser humano, em suas múltiplas dimensões, é um fenômeno que ocorre no meio social. A articulação de saberes, a troca de informações, a mobilização dos processos cognitivos depende das interações entre os sujeitos e da qualidade dessas interações. A escola tem um papel fundamental, então, na formação do ser humano por ser o local onde os atores dos processos educativos

expõe(m) seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbrincados com o ambiente social e cultural de provêm e no qual estão (PLACCO, 2004)

As interações interpessoais estão na base das experiências de aprendizagens e do desenvolvimento das funções cognitivas e psicológicas superiores (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Internalizamos os produtos da cultura a partir das interações e choques com os outros seres humanos, atravessados pelos mais diversos meios sociais nos quais estamos imersos.

Se é no confronto cotidiano das relações em sala de aula que a complexidade humana pode se por em movimento contínuo de reorganização, o docente deve estar atento e disposto para repensar e reposicionar as suas ações. Por meio das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, o docente encara questionamentos, transformações do outro e transformações de si mesmo, por vezes bruscas e intranquilas, e esses processos não podem ser ignorados, pois são mecanismos que atravessam a sua ação pedagógica. Assim, a consciência da dimensão humano-interacional e seu aperfeiçoamento se tornam um aspecto importante na vida do docente, já que “o professor, na comunicação e na relação de diálogo que estabelece com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, dá sentido às informações que quer fazer chegar aos alunos” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 29).

A dimensão humano-interacional é fundamental no fazer pedagógico, pois somente a partir das relações as transformações propostas pela educação podem ocorrer nos sujeitos. Ainda assim, é um aspecto relegado a um plano secundário nas formações de docentes, em relação às dimensões técnicas do ensino (PLACCO, 2004).

Portanto, a corporeidade em seu aspecto relacional-afetivo é um ponto central da vida humana e da prática pedagógica. Mas como “ensinar” docentes a lidar de uma forma mais potente com esta dimensão? Será que somente uma análise racional sobre afetos e relações é capaz de potencializar estes aspectos? Neste ponto, a palhaçaria pode se tornar uma ferramenta no desenvolvimento da dimensão interacional dos docentes, já que o fazer da palhaçaria trata de exercitar a escuta e a relação com o outro. É no território da conexão que o palhaço atua.

É preciso aceitar que o corpo-mente de cada adulto carrega uma engrenagem psicoafetiva distinta. Resultado da particularidade de sua história. Essa resultante de sua história pode ser vista como uma topografia de traumas, censuras, opressões, fantasias, desejos e inibições inscritas em seu corpo e decorrente da sua experiência de vida social e afetiva. O riso pode ser um dispositivo para tocar todas essas regiões, às vezes dolorosas, inscritas no corpo de cada um. (REIS, 2013, p. 88)

A partir de uma realidade em que a dimensão relacional do fazer pedagógico, assim como do próprio Ser Humano, é difícil de se tocar em um trabalho formativo, a palhaçaria, em seus percursos lúdicos, pode ser um facilitador do desenvolvimento daquilo que nos torna mais humanos: o encontro do eu com o outro.

#### 4.3 O ESTADO DE PRESENÇA NA MEDIAÇÃO DE AFETOS

A afetividade (e as consequentes interrelações que se estabelecem a partir dela) é uma dimensão da corporeidade humana que, como já apresentada, permeia tanto a constituição da pessoa quanto a prática pedagógica, sendo um componente fundamental, mesmo que relegada a segundo plano nos processos educativos. Igualmente, é um aspecto de central relevância no trabalho da palhaçaria, sendo a base para a edificação dos princípios que sustentam o Estado de Palhaço<sup>28</sup> enquanto um “estado de afetividade, no sentido de ser tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações” (PUC CETTI, 2017, p. 79).

A afetividade tem uma relevância na constituição do Estado de Palhaço, principalmente, a partir do Princípio da Vulnerabilidade e do Princípio da Interação. A partir do primeiro princípio, o palhaço busca perceber as suas emoções, a interferência destas em sua performance e busca por meios de manter um controle objetivo sobre elas, a fim de não ser levado por estados emocionais alterados. No segundo princípio, o palhaço busca perceber as emoções emanadas

---

<sup>28</sup> Cf. 2.3 Estado de palhaço e princípios da palhaçaria

pelo público, buscando modulá-las, a partir do jogo, a fim de criar laços empáticos para o aprofundamento da relação com a assistência.

Ao nos utilizarmos do pensamento complexo, da teoria walloniana e da multidimensionalidade pedagógica de Vera Maria Placco para analisar o fazer pedagógico, também encontraremos um cenário no qual o docente lida, de um lado, com seus próprios afetos e emoções gerados em um momento de exposição em sala de aula, quanto, pelo outro lado, com o turbilhão de afetos e emoções emanados pelo grupo de estudantes. E tanto um (afetos internos) quanto o outro (afetos externos) determinam a qualidade da interação em sala de aula e, por consequência, a efetividade do ato pedagógico.

Tanto o fazer do palhaço quanto o fazer docente são atividades que têm no corpo o seu palco principal de ação, expresso a partir da comunicação e das relações socioafetivas que estabelece com a sua audiência. Assim, do mesmo modo que a palhaçaria é considerada uma performance, o fazer pedagógico também o pode ser. Neste caso, performance pode ser definida como “toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes” (GOFFMAN, 1959, p.15 *apud* BELLO, 2013, p. 59). O conceito do termo performance com o qual este trabalho dialoga extrapola os sentidos dados pelas artes e se aproxima de uma ideia de performance mais ampla, uma performance social, cotidiana.

Quando em performance, o docente/palhaço estabelece uma relação com a sua audiência, afetando-a e sendo mutuamente afetado por ela. Sobre a performance específica do docente, Márcia Bello (2013, p. 60) se refere a ela como “o modo de ser professor, em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo, entre outras coisas, de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente”. Mesmo que não tenha a intencionalidade, o docente está em performance quando em sala de aula e a inconsciência deste fato irá afetar o ser fazer pedagógico em sua totalidade, como apontado por Vera Maria Placco (2006). Na performance docente encontramos os elementos próprios da dimensão humano-interacional da docência: as relações com o outro, o corpo, os movimentos, os gestos, a voz, a comunicação (SOUZA; PLACCO, 2016).

Nas artes presenciais, como o teatro ou a dança, a performance se dá de forma efetiva a partir do que se convencionou chamar de “estado de presença” ou, simplesmente, “presença”. Quando observamos a palhaçaria, a presença do palhaço é concomitante ao Estado de Palhaço que ele vivencia. Puccetti (2017, p. 38) nos diz que

o palhaço atua a partir de um estado de presença pleno de disponibilidade para o outro e para o jogo. O intenso contato com os potenciais internos do palhaço e o

encontro/diálogo com o público geram um estado de brincadeira e comunhão capaz de elevar os dois lados a um nível de conexão e entrega bem superior ao do cotidiano.

Márcia Bello (2013) e Milene Duenha e Sandra Nunes (2017) apontam que a presença é um conceito difícil de ser designado objetivamente, por ser uma característica que é percebida, porém não apreendida. Partindo de um referencial físico, “a presença se refere às coisas que estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, necessariamente, por uma relação de sentido” (GUMBRECHT, 2010 *apud* BELLO, 2013, p. 62). Partindo deste conceito, podemos atribuir um primeiro sentido à presença como sendo a forma de que o palhaço/docente utiliza, quando em vivência presencial, para concentrar a atenção da audiência em si sem utilizar-se de recursos semânticos para tal.

Milene Duenha e Sandra Nunes (2017) apresentam algumas possibilidades conceituais do que é a presença: “a presença como aura e atribuição prévia do artista; a presença que se faz entre os corpos em conexão com o ambiente; a presença como energia e dilatação; e a presença como possibilidade de afeto/convite” (*ibidem*, p. 100). Para o enfoque específico dado por esta pesquisa, elencamos o último conceito citado pelas autoras como ponto central de análise.

Podemos, então, pensar a presença como atributo que se exprime a partir da tangibilidade corpórea do palhaço/docente ao conseguir concentrar a atenção da audiência para si de um modo não semântico e construir possibilidades de afetos mútuos entre si e a sua audiência.

Provavelmente, em nossos percursos dentro das instituições de ensino, já nos deparamos com docentes que parecem ter um magnetismo próprio e a capacidade de cativar e envolver a sua audiência de uma forma que não conseguimos compreender racionalmente, mas conseguimos experienciar. Márcia Bello (2013) aponta esta característica em docentes que conseguem criar um ambiente de compartilhamento de experiências, significando de maneira positiva os conhecimentos que ele traz aos seus discentes.

Agir a partir de um estado de presença “exige do artista a capacidade de escuta, consciência de si e do que o cerca, considerando nessa relação o modo singular de cada corpo agir e reagir” (DUENHA; NUNES, 2017, p. 101). Quando falamos da performance do palhaço, estas exigências são as mesmas que norteiam os princípios da palhaçaria. Ao nos referirmos a performance docente, encontramos estas mesmas exigências tanto na visão da dimensão humano-interacional postulada por Vera Maria Placco, quanto nos apontamentos sobre ação docente a partir da afetividade através do pensamento walloniano. Agindo segundo estas exigências, o docente consegue acolher as emergências provenientes dos encontros e tornar a sua aula um local de trânsito de afetos.

Tanto na performance do palhaço quanto na ação docente, os corpos envolvidos não são meros receptores de informação, mas são corpos ativos, envolvidos na experiência compartilhada, transformando-se mutuamente a partir dos afetos que emergem do encontro e que significam o acontecimento, seja a apresentação ou a aula.

A presença é assim o atributo que desperta a atenção e mantém o interesse da audiência no evento que ocorre, sendo um convite a vivência e ao compartilhamento de experiências mútuas.

**Figura 10** – Corpo em performance



Fonte: o autor (Itinerância artística em São José do Vale do Rio Preto, 2018)

Edmée Runtz-Christan (2011) observa que o estado de presença docente gera um engajamento maior de seus alunos e alunas nas vivências propostas, assim como respeito e admiração, em oposição a docentes com os quais os discentes não se sentem conectados ou cativados. A autora prossegue dizendo que “quando o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade, ele dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante.” (*ibidem*, p. 44)

Quando se encontram em performance, tanto o palhaço quanto o docente apresentam um comportamento diferenciado do habitual. Para Márcia Bello (2013, p. 70), “quando o ator ou o professor estão atuando, a presença se intensifica e se expressa por componentes de ordem física (o olhar, a escuta, a voz, a postura), intelectual (papel, imaginação, concentração, profissionalismo) ou psicológica (personalidade, sedução).”

Esta forma diferenciada remete a busca do corpo extracotidiano do palhaço e a ação a partir deste, de forma espetacular para ser visto e ouvido por uma audiência.

Edmée Runtz-Christian (2011) apresenta interseções entre o fazer performático e o fazer docente e acredita que os professores podem se beneficiar da formação própria dos artistas performáticos. Para a autora “os fundamentos da formação do trabalho do ator, certamente, ajudarão a professora a desenvolver tais competências (relacionais), cujas aptidões e performances o ajudarão a demonstrar seu entusiasmo pela matéria ensinada e por consequência, suscitar e manter a atenção dos alunos” (*ibidem*, 2011, p, 48). Assim como a autora defende o caminho do ator como recurso para os docentes, esta pesquisa apresenta a palhaçaria como este possível caminho de aperfeiçoamento.

A conscientização da prática docente enquanto uma prática performática pode trazer novas perspectivas aos docentes, potencializando as suas interações com os alunos e alunas e tornando a sala de aula um local de compartilhamento de experiências a partir da emergência de afetos mútuos que transformam tanto o docente quanto o discente. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a Palhaçaria é uma experiência que provoca no participante a possibilidade de relacionar-se com as outras pessoas e com o ambiente de uma forma mais atenta e lúdica, é possível afirmar que a palhaçaria pode ser uma ferramenta no aperfeiçoamento das relações interpessoais dos docentes a partir do aperfeiçoamento de seu estado de presença em sala de aula.

O Estado de Palhaço se faz a partir da presença do atuante, sendo manifesta independentemente da performance cênica do palhaço, e esta presença quando vivenciada no cotidiano do docente pode torná-lo capaz de aprofundar as suas percepções sobre sua afetividade e o jogo de mútuos afetos que permeia a sala de aula, possibilitando a significação dos conhecimentos partilhados. O olhar, a escuta, a voz, a postura, os movimentos, a espontaneidade são todos componentes da dimensão humano-interacional da docência e são aspectos que ganham relevo no desenvolvimento da presença do docente.

Um educador-palhaço que vivencia e opera a partir dos Princípios do Estado de Palhaço pode ressignificar as suas relações interpessoais em sala de aula, a partir do desenvolvimento de um olhar mais afetivo sobre si e sobre os outros; do engajamento de sua audiência a partir de um estado de expectativa e do uso de lógicas não-usuais; da manifestação de interesse e do contágio desse interesse por parte da audiência; do desenvolvimento de um estado de atenção consciente; do desenvolvimento da conexão e coparticipação da audiência em suas ações; e da abordagem a partir de uma lógica lúdica.

Deste modo, a palhaçaria pode contribuir no aperfeiçoamento interpessoal docente ao trazer à prática cotidiana dos professores e professoras os mesmos princípios que permitem a palhaços experienciar e se relacionar com o mundo a partir de um “estado dilatado” de si, onde se tem uma maior consciência em relação a si e ao mundo ao redor; um estado de relaxamento, onde as relações são mediadas a partir da espontaneidade; um olhar mais empático, reconhecendo sua própria vulnerabilidade e lidando com seus erros e fracassos com um enfoque positivo. A partir da experimentação de uma “consciência palhacesca”, é possível trazer ao docente a mesma lógica que sustenta o palhaço em suas relações: o entendimento de ser vulnerável em sua humanidade, diante de outro ser que o observa.

## 5 FAZENDO PAPEL DE PALHAÇO: UMA METODOLOGIA

É preciso estudar prá fazer papel de palhaço  
**Ricardo Gadelha**

Como já previamente apresentado, a palhaçaria se apresenta enquanto uma vivência, uma experiência. Sobre a experiência, afirma Larrosa (2011, p.7) que

não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

A experiência de alguém é um fenômeno carregado de subjetividade, multidimensional como o próprio ser humano, que se interrelaciona com o passado, o presente e o futuro, com o meio social no qual estamos inseridos, com nossos medos e desejos. Para Larrosa (2021, p. 24)

A experiência soa a finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade. E soa, sobretudo, a vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso.

A experiência é corpo, é tempo, é vida. Vida finita, repleta de afetividade e relações. A experiência é um fenômeno único que atravessa o indivíduo e se caracteriza por sua subjetividade e isso faz com que analisar a experiência do outro seja uma tarefa que necessita muito cuidado. Partindo desse pressuposto, esse capítulo se propõe a apontar uma metodologia no intuito de compreender como os participantes experimentam a vivência da palhaçaria.

### 5.1 A PESQUISA EM AÇÃO

A experiência humana é um fenômeno complexo, repleta de camadas e significados que são singulares a cada ser humano. Procuramos por abordagens metodológicas que conseguissem lidar com a complexidade que é o próprio existir humano.

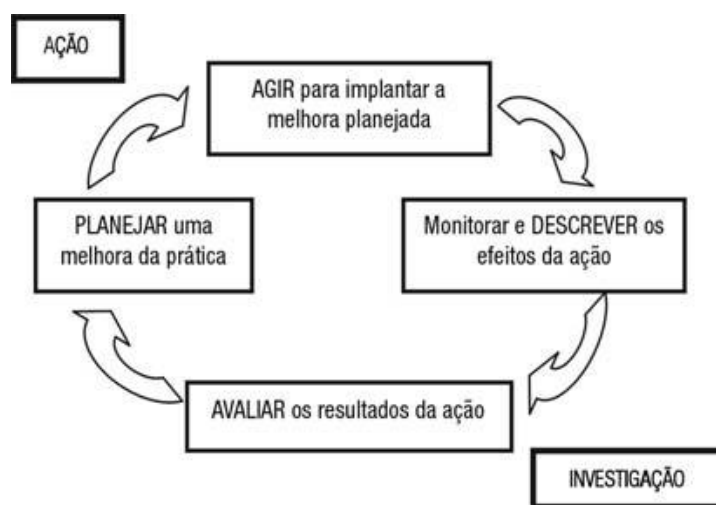
Com isso, a fim de elucidar o problema que norteia esse trabalho e utilizar o conhecimento cultivado a partir da participação ativa dos participantes dessa pesquisa, assim como utilizar as reflexões e *insights* surgidos para o aperfeiçoamento do Produto Educacional proposto, escolhemos a abordagem metodológica da pesquisa-ação, caracterizada por Thiollent (1986, p. 14) como

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os registros narrativos (dados) utilizados nesta pesquisa foram coletados a partir de uma ação intervencionista, na forma de um curso de extensão (APÊNDICE A), um projeto piloto do Produto Educacional proposto.

Esta pesquisa foi construída e executada a partir da proposição feita por Tripp (2005), na qual organiza o fluxo da pesquisa-ação nas seguintes fases:

**Figura 11** - Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.



Fonte: TRIPP, 2005

O planejamento da melhora da prática proposta por esta pesquisa (o aperfeiçoamento da dimensão interacional da prática pedagógica) ocorreu a partir da análise das referências bibliográficas que embasam este trabalho, culminando na ação implementada a partir do curso de extensão fundamentado nas vivências da palhaçaria. Os efeitos desta ação sobre os participantes foram aferidos a partir do monitoramento e da descrição das percepções dos participantes, registradas em vídeo durante o curso. Após este momento, os resultados da ação foram avaliados, de forma descritiva, a partir das narrativas coletadas.

A metodologia de intervenção utilizada com os participantes foi o grupo focal, definida como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (MORGAN, 1997 *apud* GONDIM, 2003, p. 151). A modalidade deste grupo focal foi vivencial (GONDIM, 2003), pois é de interesse desta pesquisa a análise dos processos internos do grupo a partir do impacto da vivência do curso de extensão e a comparação das experiências vividas com os referenciais que sustentam a hipótese

da pesquisa. Para compreensão das experiências dos participantes, recorreremos à análise narrativa (BOTÍA, 2002).

Assim, podemos resumir a abordagem metodológica da seguinte maneira (quadro 1):

**Quadro 1 – Resumo da Metodologia de Pesquisa**

<b>CICLO DA PESQUISA-AÇÃO</b>	<b>FERRAMENTA METODOLÓGICA</b>
PLANEJAR	Referências bibliográficas
AGIR	Curso-piloto de extensão com o grupo focal
DESCREVER	Observação do grupo e registro em vídeo
AVALIAR	Análise narrativa

Fonte: o autor

Devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19 no ano de 2021, a pesquisa de campo foi realizada a partir de curso de extensão realizado de forma virtual (APÊNDICE A). As atividades e reflexões propostas no curso de extensão foram elaboradas a partir dos processos formativos da palhaçaria, utilizando-se de jogos, situações de improvisação e de exploração de objetos e de relações com o ambiente e com os outros participantes.

Concomitantemente, foram analisados e discutidos textos e vídeos que tinham relação com a proposição desta pesquisa, a relação entre aspectos da palhaçaria e a prática docente, sendo apontadas formas de utilização em sala de aula das experiências vividas com o curso.

Os participantes foram recrutados a partir de convites em grupos virtuais de docentes e selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa (Ser docente regente em turmas do Ensino Fundamental; ter disponibilidade para participar de todos os encontros propostos no curso). O participante tomou ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao preencher o formulário de inscrição do curso, por meio de plataforma virtual de criação de formulários (*Google Forms*®). Após o preenchimento do formulário e a apresentação dos termos do TCLE ao participante, este declarou conhecimento e acordo com os termos apresentados. Uma cópia do TCLE assinada pelo pesquisador foi enviada ao e-mail do participante.

Participaram do grupo focal 6 docentes, conforme as recomendações propostas no referencial metodológico (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004), sendo 5 mulheres e 1 homem. Destes, 3 atuam no Ensino Fundamental 1 e 3 no Ensino Fundamental 2.

O projeto de pesquisa desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, responsável pelas pesquisas oriundas de discentes da instituição, seguindo os trâmites exigidos pelo sistema da Plataforma Brasil, sob o número CAAE 51496021.9.0000.9047. Assim, esta pesquisa pode ser acompanhada, em todas as suas fases,

por qualquer pessoa interessada, permitindo uma maior transparência nos processos desenvolvidos.

## 5.2 COLETANDO EXPERIÊNCIAS: O CURSO DE EXTENSÃO E O GRUPO FOCAL

A partir do tipo de pesquisa escolhido (pesquisa-ação), pensamos que a estratégia mais adequada para a coleta de dados seria o grupo focal. Vale salientar que o termo *coleta de dados* soa inadequado para esta pesquisa, já que os achados coletados são compostos por narrações de experiências significativas de subjetividades, não somente dados que podem ser tabelados e categorizados.

Com o objetivo de investigar as contribuições que a vivência da palhaçaria traria ao aspecto interrelacional da docência, a estratégia de pesquisa escolhida deveria ser uma técnica que possibilitasse a aproximação empática do pesquisador à experiência dos participantes, permitindo a emergência de significados relacionados às questões levantadas pela pesquisa, através da livre expressão de sentimentos e pensamentos. O grupo focal, nesse aspecto, se mostrou adequado, já que tem como objeto a “interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p. 10)

Assim, os participantes vivenciaram um projeto-piloto do Produto Educacional proposto por essa pesquisa. Esse projeto-piloto se deu na forma de um curso de extensão virtual, por conta das restrições sociais impostas pela pandemia de COVID-19.

O curso e os debates gerados foram registrados em vídeo a fim de que as discussões produzidas pelos participantes pudessem ser analisadas para identificar padrões, percepções e experiências sobre o curso, principalmente sobre a ação do curso sobre o fazer pedagógico e o aspecto relacional e afetivo dos participantes.

O grupo focal participante da pesquisa pode ser descrito utilizando-se os pressupostos propostos por Ione Aschidamini e Rosita Saupe (2004):

- a) Participantes – Inscreveram-se para o curso de extensão um total de 18 pessoas, porém somente 6 pessoas tiveram uma participação efetiva em todos os encontros. A amostra foi intencional, e em comum todos eram docentes. Nenhum dos participantes tinha experiência prévia em palhaçaria ou artes cênicas. Os participantes decidiram participar da pesquisa de forma livre,

declarando ciência dos termos do projeto, tanto por meio do TCLE quanto de forma verbal.

- b) Sessões (Número, local e tempo de duração) – Os encontros ocorreram em 5 sessões, com 2 horas de duração cada uma, durante duas semanas. Cada sessão correspondeu a um módulo do curso de extensão. Os encontros ocorreram de forma virtual. A cada encontro, os participantes tinham que acessar o material complementar oferecido, na forma de textos e vídeos, e discutir suas reflexões com o grupo. O grupo focal pode ser caracterizado como um grupo vivencial, já que os processos internos do grupo eram o foco da análise da pesquisa. Assim, em cada sessão ocorreram vivências práticas oriundas da palhaçaria seguidas de discussão de como os participantes analisavam os impactos e contribuições destas vivências em sua prática docente. As sessões, então, tiveram o propósito de ser uma “orientação prática centrada no entendimento específico da linguagem do grupo, nas suas formas de comunicação, preferências compartilhadas e no impacto de estratégias, (e) programas, (...) nas pessoas” (GONDIM, 2003, p. 152). Os encontros foram gravados, com consentimento expresso dos participantes, para posterior análise das narrativas produzidas.
- c) Guia de temas – As sessões tiveram como guia o roteiro do curso-piloto (APÊNDICE A) do Produto Educacional proposto. Este roteiro foi criado a partir dos referenciais teóricos, levando em consideração os procedimentos formativos da palhaçaria. Cada sessão teve como tema geral um dos Princípios da Palhaçaria, previamente apresentados nesta pesquisa. Cada encontro se iniciou com um momento de conversa geral, recapitulando encontros anteriores ou discutindo sobre tarefas propostas para casa. Após isso, foram discutidos conceitos-chave do encontro, relacionados ao princípio abordado. Em seguida, os participantes vivenciavam as dinâmicas práticas propostas e discutiam sobre as experiências vividas na dinâmica e suas relações com sua prática docente. Por fim, havia um debate a partir de uma pergunta geradora. O quadro 2 mostra a organização da primeira sessão.

**Quadro 2** – Exemplo de encontro do curso-piloto

<b>Encontro 1 – Princípio da Vulnerabilidade</b>
<p><b>Orientações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do pesquisador</li> <li>• Apresentação sobre a pesquisa: objetivos, proposições, produto educacional</li> <li>• Ênfase na participação voluntária e construção do produto educacional a partir da presente vivência</li> <li>• Dúvidas dos participantes quanto aos procedimentos de pesquisa</li> </ul>
<p><b>Conceitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado de palhaço</li> <li>• Princípio da Vulnerabilidade</li> <li>• O fracasso do palhaço</li> <li>• Respiração como foco</li> </ul> <p>Palavra-chave do encontro: exposição</p>
<p><b>Procedimentos e dinâmicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música: “Olaria do Povo”</li> <li>• Música: “Como é que lava a saia?”</li> <li>• Apresentação com fósforo</li> <li>• Picadeiro de apresentação</li> <li>• Apresentação de super-habilidade</li> </ul> <p>Roda de conversa a partir da pergunta geradora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o papel da afetividade dentro do processo pedagógico?</li> </ul>
<p><b>Observações:</b></p> <p>Propostas para o próximo encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de carta para a criança que fui</li> <li>• Exploração de objeto simples e cotidiano e escrita sobre</li> <li>• Vídeo 1 (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JfjP7gIKJbw">https://www.youtube.com/watch?v=JfjP7gIKJbw</a>)</li> <li>• Vídeo 2 (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gmo3ZWtQEpw">https://www.youtube.com/watch?v=gmo3ZWtQEpw</a>)</li> </ul>

Fonte: o autor

### 5.3 COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS, ANALISANDO NARRATIVAS

Em busca de uma metodologia de análise que nos auxiliasse a responder à pergunta que guia esta pesquisa, uma metodologia que faça sentido a partir do paradigma da complexidade e, simultaneamente, leve em consideração as vivências e experiências dos participantes, chegamos à **análise narrativa**.

A narrativa faz parte da história da humanidade. Os humanos se constituem enquanto sujeitos ao narrar. Sousa e Cabral (2015) apontam a narrativa como uma das possibilidades de tecermos nossas identidades, a partir da observação da experiência em diversos momentos da nossa vida. Botía (2002, p. 5) caracteriza a narrativa como uma “qualidade estruturada da experiência humana entendida e vista como um relato”.<sup>29</sup>

Assim, as narrativas enquanto relatos da experiência humana são o objeto de foco da pesquisa narrativa (CLANDINNY; CONELLY 2015).

A pesquisa narrativa surge como um fenômeno pós-moderno, a partir do momento em que as ciências sociais passam a questionar o modelo positivista da ciência hegemônica, onde há um afastamento entre pesquisador e objeto pesquisado, e buscam no sujeito e em suas vivências respostas para o entendimento do mundo humano. Para Botía (2002, p. 4, tradução nossa)

A pesquisa biográfica e narrativa em educação baseia-se, portanto, na "virada hermenêutica" produzida nos anos 70 nas ciências sociais. A partir da instância positivista, passa-se a uma perspectiva interpretativa, na qual o significado dos atores passa a ser o foco central da investigação.<sup>30</sup>

Para o autor supracitado, os fenômenos sociais, inclusive a educação, podem ser entendidos enquanto ‘textos’, cujo valor e significado são atribuídos a partir da autointerpretação dos sujeitos que vivenciam esses fenômenos. Assim, as experiências são a base da compreensão das ações humanas e, para entender aspectos da vida, é preciso contar uma história.

A existência humana, como apresentado a partir do pensamento complexo, é um emaranhado multidimensional onde se entrecruzam aspectos físico-motores, afetivo-relacionais, mental-cognitivos e sócio-histórico-culturais. Além disso, há o aspecto da temporalidade, a partir do qual as dimensões humanas estão em constantes transformações, a partir das quais o ser que somos se interrelaciona com as memórias do que fomos e a potência do que queremos ou esperamos ser. A partir disso, Chaves e Mori (2019, p. 115) afirmam que

Para Crites (1975), a narrativa é capaz de reproduzir a concreta peculiaridade da experiência. Sua linguagem característica não é conceitual, mas consiste tipicamente no tipo de imagem verbal que empregamos com referência a coisas como elas aparecem aos nossos sentidos ou figuram em nossas atividades práticas. O autor acrescenta, ainda, que a forma narrativa reproduz as tensões temporais da experiência, um movimentar-se da tensão presente entre cada movimento que abraça a memória do que tinha sido antes e uma atividade projetada.

---

<sup>29</sup> Tradução livre. No original: “cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato”

<sup>30</sup> No original: “La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.”

A pesquisa narrativa é uma abordagem que dá “evidência ao sujeito, na busca por interpretar a objetividade a partir das subjetividades e de suas experiências” (REISDOEFER; LIMA, 2021, p. 798). Botía (2002) considera que a investigação narrativa permite representar dimensões da experiência que outro tipo de pesquisa não considera relevantes, como os sentimentos, os desejos e os propósitos. Entretanto, talvez estejam nesses aspectos considerados irrelevantes as chaves para o entendimento mais aprofundado das experiências humanas, ainda mais em uma pesquisa cuja espinha dorsal é a palhaçaria, uma figura conhecida por preferir o que não é importante para a maioria das pessoas. Nas palavras de Guedes e Ribeiro (2019, p. 21-22): “O olhar curioso anseia pelo desimportante, porque é na ordinaryidade que se escondem e revelam as potências transformativas entre sujeitos: como não prestar atenção naquilo que acontece entre nós?”

Clandinin e Connely (2015) apontam um espaço tridimensional no qual ocorre a pesquisa narrativa. Esse tripé é constituído pela **interação**, **continuidade** e **situação**. A interação engloba o aspecto pessoal e social da pesquisa narrativa. Toda narração é um relato de experiência pessoal de um indivíduo que está se relacionando socialmente, sendo permeado pela cultura do grupo do qual faz parte. A continuidade é o aspecto de temporalidade da narrativa, já que as experiências do presente são construídas a partir de vivências passadas e apontam para um potencial futuro. Já a situação diz respeito a noção de lugar que a pessoa que narra suas experiências, seja um lugar físico ou um lugar subjetivo, como um cargo ou uma função.

Chaves e Mori (2019) apontam a importância que a narrativa tem alcançado dentro do meio acadêmico europeu e norte-americano, enquanto um instrumento de pesquisa. A narrativa também vem sendo utilizada no Brasil, incorporada, principalmente, à pesquisa educacional (BOTÍA, 2002; SOUSA; CABRAL, 2015; CHAVES; MORI, 2019; REISDOEFER; LIMA, 2021).

Esta pesquisa tem como cerne o compartilhamento de vivências que construíram a experiência docente do pesquisador com outros docentes. A abordagem narrativa oferece um ótimo suporte para a natureza dessa pesquisa, pois ela

se apresenta como uma diferente abordagem na construção da pesquisa. Diferente porque pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, numa trama emaranhada, se entrelaçam, tocam-se nas experiências, tornam-se intimamente ligados – embora diferentes – como a mão esquerda e a mão direita em ação nas atividades do existir. (CHAVES; MORI, 2019, p. 114)

A abordagem narrativa permite um contato mais íntimo entre pesquisador e sujeitos. O compartilhamento de experiências permite que as barreiras que diferenciam um de outro sejam derrubadas. Assim, pesquisador, sujeitos e tema de pesquisa tornam-se um conjunto na pesquisa. Sobre essa característica, Reisdoefer e Lima (2021, p. 804) afirmam que a abordagem narrativa permite ao pesquisador “observar, ouvir e registrar as experiências dos sujeitos a partir de suas próprias, viabilizando várias formas de interpretação, ao mesmo tempo em que requer dos demais envolvidos as suas interpretações sobre o tema pesquisado”.

Botía (2002) tece uma crítica sobre as abordagens tradicionais-positivistas dentro da pesquisa educacional. Para o autor, as pesquisas quantitativas e até mesmo as pesquisas qualitativas com cunho categorial acabam por reduzir o processo educativo, tanto de docentes quanto de discentes, a uma concepção puramente instrumental ou tecnológica. Já a abordagem narrativa se debruça sobre a natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, nos quais o docente e toda a sua bagagem de vida importam e sempre vão incluir os aspectos técnicos, morais, emotivos e políticos na prática educativa.

Sobre essa qualidade metodológica da abordagem narrativa, Chaves e Mori (2019, p. 120) ainda apontam que

A abordagem narrativa torna o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo do que nos métodos quantitativos e estatísticos. Por meio da narrativa, entramos em contato com nossos participantes como pessoas engajadas no processo de se interpretar. Trabalhamos com o dito e com o não dito, dentro do contexto no qual a vida é vivida e o contexto da entrevista no qual as palavras são faladas para representar aquela vida. O uso metodológico da narrativa põe os pesquisadores em contato com questões metodológicas, epistemológicas, ontológicas, numa perspectiva multidisciplinar, com suporte da antropologia e da literatura. Nesse sentido, podemos falar tanto de pesquisa em narrativa, quanto de pesquisa narrativa, significando que a narrativa pode ser ambos, fenômeno e método.

A abordagem narrativa, enquanto organização da experiência humana, coloca em ação todas as dimensões e conhecimentos do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, já que a própria experiência é um fenômeno complexo multidimensional.

Não buscamos aqui a generalização de experiências frente a uma nova vivência, no caso a palhaçaria, mas sim observar como os participantes se sentem e se transformam durante a vivência, quais aspectos da vivência mais dialogam com as suas vidas e práticas docentes e, ainda, se essas experiências ressoam nos leitores ao ponto de esses desejarem experienciar essa vivência também. Assim, a abordagem narrativa que utilizamos nessa pesquisa

funciona por meio de uma coleção de casos individuais, em que se passa de um para outro, e não de um caso para uma generalização. A preocupação não é identificar cada caso sob uma categoria geral; o conhecimento procede por analogia, onde um indivíduo pode ou não ser semelhante a outros. O que importa são os mundos vividos

pelos entrevistados, os significados únicos que expressam e as lógicas particulares de argumentação que desdobram. (BOTÍA, 2002, p. 11-12)<sup>31</sup>

Sousa e Cabral (2015, p. 151) destacam que a abordagem narrativa é potencialmente positiva para os participantes, já que “valoriza o desenvolvimento profissional dos professores como adultos, levando em conta o seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências constituídas ao longo de uma vida”. Dentro do processo metodológico adotado por essa pesquisa, os participantes vivenciaram aspectos da palhaçaria e intercambiaram essa experiência com diferentes momentos das suas vidas pessoais e profissionais, pois, como seres complexos, suas experiências são mutuamente interferentes. A reflexão sobre o que já foi vivido permite aos participantes ressignificar suas experiências, ainda mais frente a novas vivências. Assim, os participantes são levados a “usar histórias de suas experiências profissionais para refletir sobre a sua própria prática, articular valores e crenças, dar forma à teoria de ensino e para mais entendimento do processo decisório” (CHAVES; MORI, 2019, p. 114).

Como uma encruzilhada de experiências, a abordagem narrativa acaba por transformar não somente os participantes, mas o próprio pesquisador que consegue ressignificar suas experiências e seu próprio ato de pesquisar quando se relaciona com os sujeitos da pesquisa e toda bagagem de vida que eles trazem. A abordagem narrativa é um lugar de encontros, afetos e transformações; é um lugar

onde podemos devir outro, encontrar com o outro, estranharmo-nos no outro, transformarmo-nos com ele. Mas entendemos com não como sinônimo de estar junto, mas de estar aberto a, de estar disponível a. Com como sinônimo de disponibilidade, abertura e atenção; princípios éticos, políticos e estéticos para uma pesquisa educativa, uma investigação que se ocupa da relação educativa, disso que acontece entre sujeitos. (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 22)

Este potencial transformativo da abordagem narrativa não só recai sobre os seres humanos, mas também sobre a própria pesquisa. A pesquisa se torna errante, desviante, encontrado novos rumos, o que não seria possível a partir de uma abordagem de pesquisa tradicional. Isto pode tornar os resultados provisórios, já que amanhã, a partir de novas experiências vividas, os resultados podem não corresponder ao que vivenciamos num primeiro momento. Este é

(...) o risco da pesquisa, a condenação de quem investiga, de quem compartilha por meio da escrita suas descobertas: amanhã tua escrita não será a mesma, ou não dirá o mesmo, porque tu já não serás o mesmo, não a sentirás do mesmo modo. Tantas e

---

<sup>31</sup> No original: “funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan.”

tantas vezes é o próprio processo de pesquisar que vai apurando o olhar, delineando mais claramente, afinal, o que é mesmo que estamos buscando. (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 29)

Este é um risco do qual temos ciência, já que a própria experiência “é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo” (LARROSA, 2011, p. 8). A própria experiência não se destina a um fim previamente estipulado, mas encontra novos caminhos a partir das transformações descobertas pelo caminho.

**Figura 12** – Riscos da experiência palhacesca



Fonte: o autor

Um outro risco aceito ao se fazer uma abordagem narrativa em pesquisa é a impossibilidade de alcançar todas as facetas da experiência vivida, pois desconhecemos os limites da experiência, esquecemos impressões, outras impressões se misturam a sensações que aparentam não ter ligação com o experienciado, colocamos em relevo uns ou outros aspectos de modo inconsciente, temos *insights* que não conseguimos traduzir em palavras, sensações que não sabemos nomear. Este risco pode fazer com que a abordagem narrativa pareça imprecisa. Entretanto, esta é uma característica que tem a ver mais com a experiência do que com a abordagem, já que

a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não-poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes. (LARROSA, 2011, p. 25)

A experiência traz em si aspectos que são ininteligíveis, alguns aspectos difíceis de serem alcançados pela racionalidade, disponíveis somente para apreciação mediante outras dimensões do que se constitui como ser humano.

Contudo, sendo a educação um fenômeno extremamente complexo<sup>32</sup>, é imprescindível que busquemos abordagens metodológicas de pesquisa que levem em consideração essa complexidade, os atores envolvidos e todas as interrelações que são tecidas e trançadas a partir do fazer pedagógico. É necessário

pensar numa pesquisa educativa outra, que não prescinde do estabelecimento de princípios e concepções que lhes são constitutivas, mas que engloba, nesses mesmos princípios, a compreensão de que precisa se manter aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob a acusação de desimportante. (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 21)

Se pensarmos o fazer pedagógico como um ato humano, uma experiência humana, que se constitui, além do conhecimento técnico-pedagógico, como bem discutem Clarilza Sousa e Vera Maria Placco (2016), por múltiplas camadas, múltiplas dimensões; torna-se imprescindível uma abordagem metodológica diferente ao pesquisarmos educação. Se imaginarmos o ato pedagógico não como um fim de algo, mas como um processo, que se configura de forma única, já que a qualquer momento os atores desse ato nunca serão os mesmos, pois já se transformaram a partir das experiências; temos que pensar numa metodologia de pesquisa que acompanhe as rotas e os desvios que essa experiência manifesta. A abordagem metodológica precisa ser tão dinâmica quanto a experiência que se pretende analisar, neste caso são as relações entre a palhaçaria e o fazer pedagógico.

Sobre metodologias singulares, que em si próprias são a própria experiência, Guedes e Ribeiro (2019, p. 27) apontam que

Se pensamos em uma metodologia que vai sendo esculpida no desenvolvimento mesmo da pesquisa, ao longo de seu acontecer e caminhar, então estamos falando de uma metodologia singular. Metodologias que não se repetem nem se podem copiar; vivem-se, como experiência. E uma pesquisa educativa reclama por uma metodologia da singularidade, algo como pessoalmente irrepitível, por isso apenas retrospectivo: como saber de antemão os movimentos e passos experimentados, percorridos? Investigar a experiência educativa (Domingo; Ferré, 2010) é da ordem do acontecimental. Se aceitamos que a experiência é aquilo que passa, que atravessa e modifica o sujeito (Larrosa, 2011), então a experiência da pesquisa também tem a ver com o acontecer, a travessia, a transformação.

Desde o início desta pesquisa, muitos foram os procedimentos metodológicos elencados. Mas, a cada aprofundamento, a cada novo conceito descoberto, uma nova possibilidade se mostrava. Assim, por tratarmos com sujeitos agentes no mundo, que se

---

<sup>32</sup> Cf. 3 Conexões entre o fazer pedagógico e a palhaçaria

constituem enquanto um emaranhado de dimensões, desimportâncias e experiências e que se transformam mediante novas vivências, chegamos à abordagem da **análise narrativa** para esta pesquisa.

Por fim, a experiência é essa ‘coisa humana’ que nos acompanha, nos transforma, é repleta de simbologias e cacarecos, grandes aspirações e medos profundos. Compartilhar experiências é uma das formas de nos constituirmos sujeitos perante outros sujeitos e tentarmos compreender os fenômenos que nos rodeiam, pois

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2011, p. 24-25)

Construir experiências diferenciadas nos espaços educacionais e para os espaços educacionais parece ser uma necessidade urgente em nosso tempo. Mais do que isso, é necessário tecer experiências que coloquem em jogo nossa multidimensionalidade humana, que coloquem em evidência as idiocrasias do que é ser humano: com nossos medos e desejos, nossas fraquezas e potencialidades em relevo, nossos saberes e nossas vontades. Assim, esta pesquisa é uma reivindicação da experiência de ser humano.

## 6 “DEPOIS QUE A GENTE BRINCA, A GENTE FICA AMIGO<sup>33</sup>”: A EXPERIÊNCIA E SUAS DISCUSSÕES

Qual é o preço da experiência? Os homens a compram com uma canção?  
Adquirem sabedoria dançando nas ruas?  
**William Blake**

Larrosa (2006), ao refletir sobre a seriedade e sobriedade que marcam a docência, chega à conclusão de que se ri tão pouco na Pedagogia por dois motivos: em primeiro, a pedagogia tem um discurso muito moralizante, num tom grave, sério. Em segundo, a Pedagogia é um campo construído sobre o otimismo, e para rir é necessária uma certa tristeza. Assim, o docente seria um moralista otimista que não consegue se distanciar ironicamente de si mesmo.

O autor compartilha o que pensou ao ser convidado para um seminário de educação:

(...) tive uma vontade terrível de colocar, não um barrete catalão, mas uma capa puída, um chapéu de guizos, ou umas orelhas de burro. Os signos do pícaro, do bufão e do bobo. Ainda que fosse só pra fazer um experimento: que se pode pensar alguém que leva, em lugar de gravata, um chapéu de guizos? Que tipo de pensamentos podem surgir numa cabeça ladeada por umas orelhas de burro? Se alguém veste a capa puída dos vagabundos, pode pensar da mesma maneira daquele que leva a toga de professor? E, sobretudo, servirão esses pensamentos, se é que são pensamentos, para alguma coisa, digamos, importante? (LARROSA, 2006, p. 168)

Seguindo o pensamento de Larossa, segue-se uma pergunta: será que os pensamentos de um palhaço servem para alguma coisa quando estão na cabeça de um docente? E além dessa, segue-se outra pergunta, a que guia esta pesquisa: será que a palhaçaria tem alguma contribuição a oferecer para a prática docente?

Acreditamos que sim, mas é necessário ouvir o que os docentes que experimentam um pouco da palhaçaria tem a dizer sobre essa vivência, o que essa experiência impacta em suas vidas e em suas práticas.

Cabe ressaltar que os nomes utilizados para identificar os participantes são fictícios, mantendo-se o gênero dos participantes, como medida de manter o sigilo sobre as identidades, em acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 6.1 EXPERIMENTANDO UMA PEDAGOGIA DO AVESSE

Era uma vez um grupo de docentes que aceitou o desafio de experimentar a palhaçaria e ver o que aconteceria.

Essa experiência proporcionou aos participantes caminhar por um terreno desconhecido. Larrosa (2011, p. 8) nos diz que a experiência “é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto,

---

<sup>33</sup> DUNKER; THEBAS, 2019, p. 48

supõe um risco, um perigo”. O ser humano é um animal curioso e se sente atraído por situações desconhecidas, tem o seu senso de desbravamento atizado diante aquilo que não compreende. Assim, um curso que tem como nome “Pedagogia do Averso” parece despertar certa atenção de quem lê: o que propõe uma pedagogia assim?

Durante o primeiro encontro, os participantes foram questionados quanto ao que os levou a participar do curso. Quando questionada, Júlia respondeu:

Eu não sei por que que eu... o que me trouxe para cá... eu achei interessante. Eu achei curioso o nome e achei que pode ser um adicional válido (...) acho que todos os elementos que puderem adicionar, enfim, material para a gente poder acessar as crianças podem, enfim, ser benéficos. Então eu acho que foi em busca disso, não é? Eu sou... eu era uma criança muito tímida, não sou mais uma adulta tímida assim... um pouco ainda é um resquício, talvez, mas aos poucos a gente vai deixando sua timidez de lado. Eu falei ‘bem, por que não, né? Vamos ver o que acontece’

A própria figura do palhaço nos causa diversas reações, não ficamos impassíveis diante dele. Ficamos curiosos, queremos participar, ou então fugir para não sermos pegos em suas brincadeiras.

De um lado temos Júlia que disse

Sempre tive medo de palhaço, talvez pela impossibilidade de prever. Né? (...) se eu visse você montado de palhaço do meu lado assim, presencialmente, eu acho que eu não ia estar fazendo esse curso, porque é algo que, né, não funciona muito bem, mas acho que é isso. Negócio meio que surpresa. (...) Eu não quero ser palhaço.

Já Paulo foi categórico: “Eu já sempre quis ser palhaço, só que o pessoal da minha família falava ‘não tem concurso público para palhaço’ (...) Aí eu virei servidor”.

Vivenciar a palhaçaria é estar diante de aspectos conflitantes de si mesmo e da sociedade na qual estamos inseridos. Como já apresentado<sup>34</sup>, vivemos em uma sociedade de alta performance, na qual o modelo capitalista de organização socioeconômica dita as formas como temos que viver. E esse modelo preza por uma racionalidade infalível, isenta de erros. O fracasso não é bem-vindo.

O perigo da experiência também estava presente durante as participações nas dinâmicas propostas. Jogos e brincadeiras que não fazem parte do cotidiano pessoal dos participantes os deixaram, em um primeiro momento, em um estado de alerta. Como Paulo bem observou “despertou o estado biológico de fuga ou luta”. Cláudia concordou com essa colocação ao confidenciar que, em vários momentos, passava por sua cabeça a ideia de ir embora. Ela pensava “Gente, vou sair correndo daqui ou vou ficar e encarar? E o tempo inteiro como se

---

<sup>34</sup> Cf. 3.1.1 Visões sobre um mundo complexo

fossem esses dois pensamentos. E por que não [ficar] né?”. Por fim, ela acabou ficando e participando ativamente.

Ao discutirmos sobre o fracasso e de como nos cobramos e cobramos de outros uma postura de perfeição, Maria apontou que “é curioso que geralmente as crianças não têm muita questão com isso. E nós adultos sim. A gente costuma ter receio do julgamento dos outros”. O fracasso e a extravagância são vistos como aspectos da infantilidade: pessoas adultas sérias não se sujeitam a isso. O jogo que a palhaçaria propõe, um jogo de exposição de ridículos, parece não caber a adultos. Sobre este aspecto, Maria faz um apontamento: “engraçado que quando a gente está com as crianças, a gente até se permite fazer isso tudo, né? Mas quando a gente está no encontro assim com adultos, numa turma de adultos... Causa muito estranhamento.”

Essa diferença de posicionamentos sociais entre a liberdade de ação que a criança tem em relação ao adulto, também foi um ponto observado por Sandra, ao observar que “conforme a gente cresce e se torna adulto, não é, acaba ficando tudo muito, é... limitado. Então a gente perde um pouco essa essência da criança, que é mais livre para fazer as coisas sem a preocupação do que o outro vai pensar”.

Beré (2020, p. 5) aponta que esta cobrança de alta performance é uma construção coletiva de caráter utópico, já que faz parte da nossa natureza humana não estarmos ajustados ao mundo no qual vivemos:

Na medida em que nunca estamos totalmente à vontade no mundo, estamos sempre tentando nos *encaixar* nesse mesmo mundo. A maneira como nos encaixamos é definida através das formas de amoldamento praticadas todos os dias, mas, considerando que nossas habilidades de amoldamento são imperfeitas, também não conseguimos nos encaixar.

Para os participantes, a escola parece ter um papel fundamental na perpetuação dessa ideia fixa sobre como devemos nos portar e sobre o que é importante do ponto de vista social. Maria, ao falar sobre a capacidade que as crianças têm em reconstruir a realidade e ressignificar objetos e locais, no disse que

Eu lembro que eu fazia assim quando criança. Tinha essa criatividade toda. Eu acho que, no geral, a escola tem isso de tolher, de podar a criatividade da criança. Por conta dessa questão de seguir regras, seguir currículo... é tudo muito rígido. Não saem da caixinha, né? A gente aprende assim e conforme a gente vai crescendo, a gente vai se tolhendo também.

Ao participar de uma das dinâmicas propostas, Paulo confidenciou ao grupo sua experiência pessoal enquanto estudante:

não sei se tem mais isso hoje em dia, não é? Mas o teste vocacional que eu fiz no meu... na minha oitava série, não é? É... eu torci para que pudesse de alguma forma... alguma habilidade artística. Não é? Que eu tivesse algum diagnóstico, vamos dizer assim... que é a sensação que eu tinha, né? O que que era um teste vocacional? Vou

fazer um teste com você para deduzir qual vai ser o tipo de um perfil que você tem para escolher a profissão que você vai seguir para o resto da sua vida. E eu sempre tive uma personalidade extrovertida e quando eu tive um resultado que eu tinha que ser contador. Contador! Mas... caramba... acho que foi um baque tão grande, sabe? E eu acho que foi o começo de eu começar a retirar a maquiagem, porque eu era uma criança que tinha nitidamente aptidões... teatrais, artísticas. E como a gente tá falando de educação, né? Eu não tinha acesso a cursos e tal. A escola foi um local que meio que me tosou. Sabe? E como eu falei, não é brincadeira. Eu ouvia de muitos... de orientadores, de profissionais ali da coordenação da escola “nossa, ele faz palhaçada. Ele se veste, não sei o quê, ele faz personagem, não sei da onde... quando crescer tem que ser palhaço”. E aí eu acho que na época era com uma conotação pejorativa. Eu achava o máximo: “Nossa! diretora falou que eu tenho que ser palhaço. Caramba, quando é que vai ter um curso de palhaço?”. Eu ficava sonhando com um curso de palhaço chegar lá e não chegava nunca. E aí, o teste vocacional... contabilidade... eu falei... “contabilidade!” e aí acabou que eu fui para contabilidade... laboratório... laboratório, professor... E eu sempre enxerguei humor como uma ferramenta de aproximação com a minha prática pedagógica.

Como já apresentado<sup>35</sup>, a escola acaba por ser um espaço social onde há uma valorização do aspecto *sapiens* (a racionalidade, a ordem, a organização) em relação ao aspecto *demens* (a afetividade, a sensibilidade, a emoção). O ser palhaço não é uma atividade valorizada socialmente, não nos permite alcançar um alto status social. Já ser contador é funcional para a nossa sociedade. Estas construções permeiam a nossa prática enquanto docente e acabamos por perpetuar o discurso hegemônico.

**Figura 13** – Relação com objetos durante o curso



Fonte: o autor

Esse discurso de separação *sapiens/demens* se dá na escola a partir da valorização do aspecto racional em detrimento ao corpo. Isso não passou imperceptível entre os participantes. Clara ressaltou que o corpo “é um aspecto que a gente vai para a faculdade, vai para o trabalho. E não é falado, não é? Tirando quem é da educação física, quem é da dança? Talvez quem é da educação infantil”.

<sup>35</sup> Cf. 3 Conexões entre o fazer pedagógico e a palhaçaria

Os participantes compartilharam sobre os seus processos de embotamento e endurecimento e o quanto participar da experiência do curso o tocaram nesse ponto. Sobre esse aspecto, Sol nos disse o que se passava com ela:

eu tive uma fase que eu me levava muito a sério e isso... tô no processo de desconstrução. Um grande amigo meu falou: ‘Sol, eu te amo; mas por que você leva as coisas tudo [sic] tão a sério? Tem que ser mais leve, Sol!’ Porque, tipo assim, eu entrava até nos lugares muito leves e existia, sabe, aquela coisa... pesada. Falei: não! Eu estou me desconstruindo e isso é um processo. E é muito bom ver isso em um curso aqui.

A sociedade moderna e, posteriormente, contemporânea acaba por nos cobrar um posicionamento muito sério, baseado nas ideias de racionalidade oriundas do paradigma cartesiano. Deixamos de lado as outras esferas de nossa existências, relegadas a intervalos entre nossas ações da vida prática. Entretanto, Morin (2000, p. 59) nos alerta que

As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião.

A experiência desse curso tocou no aspecto *demens* dos participantes, aspecto esse que acaba sendo secundarizado em nossa vida cotidiana: o riso, o ridículo, a “bobeira” não são considerados atividades funcionais. Entretanto, estes atributos são essenciais para o pleno desenvolvimento humano e os participantes sentiram isso. Sol compartilhou que “esse lado da gente mesmo... descontraído... que puxou lá do fundo esse lado criativo de... de repente você tem que criar uma história e você vai lá... foi bem interessante... eu achei muito produtivo, me envolveu muito e nem vi a hora passar”. Maria também teve uma percepção semelhante ao dizer que

Isso que as meninas falaram de ter a leveza no encontro né... da gente rir e gargalhar com um monte de bobeira... são atividades mesmo importantes pra gente fazer e que no dia a dia isso vai se perdendo, fica aquela pressão o tempo todo das tarefas que tem que ser cumpridas, que a gente acaba esquecendo esse outro lado, que é importante, né?

Como no curso, mesmo em sua versão virtual, existem muitas dinâmicas corporais, os participantes se sentiram tocados nesse ponto. Nesse aspecto, Júlia apontou que

essa questão da gente fazer essas reuniões com adultos, fica todo mundo muito sentado. Isso realmente é muito ruim para o corpo. Esse corpo existe. Fica só mãos e cabeça e o corpo fica lá atolado... São super legais, porque isso tira a gente daquele *status quo*. A gente ri, quebra um pouco o gelo, e é o que a gente tem pra fazer com as crianças.

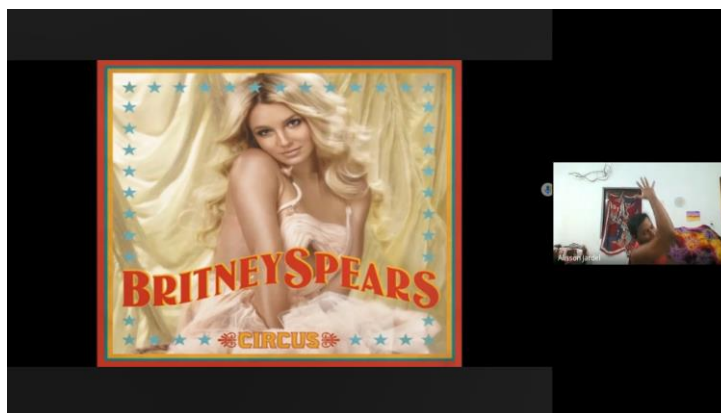
A comicidade do palhaço se origina em sua corporeidade. Assim, vivenciamos no curso dinâmicas corporais e brincadeiras, cantamos músicas e dançamos, brincamos. Os participantes reverberaram a partir dessas vivências. Paulo nos disse que já utiliza de alguns dos elementos apresentados em seu cotidiano:

Eu dou aula de ciências, então, se eu for falar de mitocôndria, lisossomos, retículo endoplasmático... O cara dorme ou o aluno se joga da janela para poder fugir para o pátio. Entendeu? Por que eu faria isso? Então é um humor, sabe? É a comicidade, é uma ferramenta que uso, a expressão corporal... é a ferramenta que eu uso, que eu tenho, que eu acho que eu domino um pouco para poder fugir um pouco desse estereótipo da minha área, sabe?

Júlia contribuiu dizendo, sobre professores e professoras marcantes, que

estava lembrando, também, realmente os que chamam atenção, principalmente quando a gente é mais velho e tal, são aqueles que usam do corpo. Eu acho que eu vou voltar para esse aspecto do corpo mesmo, pois isso bateu fundo. Isso que a gente fez, embora tenha sido bem pouquinho, né? Sim, se a gente se expor um pouco, abre. Nunca vi esse pessoal hoje, né? A gente nunca se viu. Estamos nos vendo agora. Bater palmas, cantar desafinado, cada um num tom, cada um num momento, e fazer dança e mostrar. E assim... é isso... quebra... isso é maravilhoso (...) uma coisa você falou: a gente está no corpo é mesmo e é algo que não pode ser esquecido de forma alguma (...) a escola tolhe, né, deu uma cortada, uma ceifada... é como se a gente fosse aos poucos... parece que esquecendo que tem ser humano para além daqui, do pescoço, não é? O pescoço para baixo, fica só naquela aulinha de meia hora, uma vez por semana, Educação física... é um absurdo completo. Então é isso que mostra o professor de história maravilhoso que eu tive, que era um... era um palhaço, era teatral. E por que que a gente vai ficando com essa vergonha toda? O que que vai crescendo essa vergonha da gente que a gente não tinha isso quando era criança? Os alunos meus não tem, eles são pequenininhos, não tem. O que que acontece que a gente vai ganhando essa carga pesada de não podermos... Para ficar rico, né? Algo que realmente é um absurdo completo. E se a gente puder, enquanto... enfim, enquanto adultos quebrar isso, vai ser maravilhoso.

**Figura 14** – Corpo em ação durante o curso



Fonte: o autor

Júlia sintetizou o que já foi apresentado aqui, sobre o papel da escola no apagamento de nosso corpo enquanto marca de completude de nossa humanidade e apresentou um certo ânimo em ver possibilidades dessas dinâmicas serem quebradas, já que não nascemos com essa diferenciação entre corpo e mente, sendo essa uma construção feita a partir do paradigma no qual estamos inseridos.

O exercício da criatividade foi outro ponto observado pelos participantes. Muitas dinâmicas realizadas necessitavam que o participante exercitasse um outro olhar sobre objetos e situações, um outro modo de lidar com a realidade. Essa é uma característica da infância, a qual o palhaço tenta alcançar em seu jogo. Sobre isso, Maria apontou:

E aí eu vejo assim... é... que é curioso que as crianças como elas exploram e elas têm um outro olhar das coisas. Às vezes uma caixa de fósforo se torna coisas incríveis. A gente compra um brinquedo para dar de presente e o interessante não é o brinquedo, é a caixa ou o papel e ali eles transformam em coisas incríveis, né? Uma pedrinha... então são esses olhares que que a criança tem para descobrir outras coisas para inventar e que eu acho que ao longo do tempo a gente vai perdendo isso, vai ficando tão restrito (...) essa questão da criatividade, de olhar, ter olhares diferentes sobre um mesmo objeto. Eu, eu particularmente, eu acho que eu tenho muita dificuldade disso, de fazer isso enquanto meu filho, nossa, ele enxerga coisas incríveis que eu jamais imaginaria.

Há um aspecto que a vida adulta acaba por relegar que é a resolução criativa de problemas, algo que as crianças realizam com muita facilidade. Logicamente, até exercitamos alguma parcela de criatividade, mas em um nível simplificado e que atenda as nossas necessidades de maneira funcional e imediata. Esse reducionismo de nossa capacidade criativa advém do reducionismo de nossa própria inteligência. Sobre isso, Morin (2000, p. 42) alerta que

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do mundo, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias.

De fato, enquanto docentes, tentamos nos cercar de meios de proteção contra as incertezas em nossa atuação e, quando essas ocorrem, buscamos por soluções rápidas e pré-fabricadas, de modo a perdermos o menor tempo possível com contratemplos. Mas não seria essa uma maneira de simplificar em demasia a nossa prática, afastando, como apontou Morin, o que não é quantificável de nossa atuação? Parece-nos que a prática da criatividade, complexa e profunda, é essencial à prática docente, como apontou Sol ao afirmar que é necessário ter “essa agilidade, que teve um momento que a gente travou, sabe? Mas o professor precisa ter isso, por que uma das características do planejamento é a flexibilidade, né?”

A afetividade é um ponto central no trabalho da palhaçaria, assim como no trabalho docente. E para os participantes, isso também é verdadeiro. Júlia nos compartilhou os seus pensamentos sobre esse tema

porque para mim isso é um assunto assim... um tema recorrente que eu penso, né? Acho que como eu trabalho com pequenos, se eles não têm esse afeto, não é? Se a gente não tem afeto, a gente não se deixa afetar. Não é interessante isso? É tão bonito isso que a gente tem, não é? Tem que ter esse afeto, a gente relacionar carinho, mas não é isso. Se deixar afetar pelo outro, se permitir abrir também baixar as guardas, né? E aí a gente criando esse vínculo afetivo é que... é só aí que a gente consegue qualquer coisa, porque se a criança não gosta de você, não tem interesse em você, acha você... Ela bloqueia... nada nela entra. Então, a primeira coisa é se vincular... se afetar... e a partir daí, qualquer coisa que você fala, eles estão abertos, estão ouvindo, estão acolhendo... Enfim, eu acho isso impressionante.

Em seus trabalhos, Clarilza Sousa e Vera Maria Placco (2016) já apontavam o caráter negligenciado que a afetividade e as interrelações acabam tendo tanto nos processos formativos quanto na prática docente. Entretanto, a dimensão afetiva está presente em tudo o que é humano<sup>36</sup>. E, por consequência, também está na palhaçaria, já que ser palhaço é estar em “um estado de afetividade, no sentido de ser tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações. É se deixar surpreender, enquanto ator e palhaço, sem se apegar ao que é premeditado” (PUCETTI 2017, p. 79).

Uma questão levantada pelos participantes foi quanto as limitações impostas pelo encontro ser em caráter virtual. De fato, originalmente o curso experienciado se propõe a ser realizado de forma presencial. A redução das dinâmicas, a adaptação a um formato *online*, os limites impostos pelas telas não passaram despercebidos. Maria opinou sobre esse aspecto: “Mas eu acho que assim ... sendo no presencial... acho que a gente se solta um pouco mais porque tá todo mundo ali naquele espaço né... não tem muito pra onde fugir... vai envolvendo... agora eu acho que tá assim... uma tela na frente já dá uma retraídazinha”. Sol foi bastante direta sobre o assunto: “Eu acho que a tela te possibilita fugir”.

Mesmo com restrições e possibilidades de fuga, os participantes puderam experienciar um pouco a palhaçaria e refletir sobre formas de tecer um diálogo entre essa experiência e suas próprias práticas docentes. Alguns temas foram observados nas falas dos participantes: incerteza, conflito, fuga, julgamento social, seriedade excessiva, descontração, corporeidade tolhida, criatividade, afetividade. Todos esses temas permeiam a docência, a palhaçaria, a própria existência humana. Ora sendo impostos, ora sendo apagados.

E assim, todos puderam perceber que dá para ser um pouco feliz, mesmo que não seja para sempre.

---

<sup>36</sup> Cf. 4 A afetividade na constituição humana

Fim.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL: PEDAGOGIA DO AVESSE – PRINCÍPIOS PALHACESCOS APLICADOS À EDUCAÇÃO

O palhaço é o sacerdote da besteira, das inutilidades, da bobeira... Tudo o que não tem importância lhe interessa.

Alice Viveiros de Castro

O produto educacional construído a partir desta pesquisa pode ser classificado como um curso de formação profissional (BRASIL, 2019). Esse curso foi construído a partir do suporte teórico apresentado e dos dados coletados e tem suas bases no conceito de *iniciação de palhaços*, nos instrumentos formativos da palhaçaria e nos princípios do estado de palhaço. O curso é apresentado no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 - Apresentação do Produto Educacional**

<b>1. Identificação do curso</b>	
<b>1.1. Título do curso</b>	Pedagogia do Avesse – Princípios da Palhaçaria aplicados à Educação
<b>1.2. Área Temática</b>	Educação
<b>1.3. Local de Realização</b>	Espaços amplos, como auditórios ou salas desmobiadas
<b>2. Características do curso</b>	
<b>2.1. Modalidade</b>	Curso de Extensão
<b>2.2. Forma de oferta</b>	Presencial
<b>2.3. Carga horária total</b>	20 horas, divididas em 5 encontros com 4 horas de duração cada um.
<b>2.4. Número de vagas</b>	Mínimo de 10 e máximo de 16.
<b>2.5. Público-alvo do curso</b>	Educadores e estudantes de licenciaturas.
<b>3. Estrutura e funcionamento</b>	
<b>3.1. Objetivo geral</b>	
Refletir sobre a dimensão interacional do fazer pedagógico a partir dos princípios da palhaçaria	
<b>3.2. Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar os princípios da palhaçaria à prática pedagógica;</li> <li>- Conhecer possibilidades de atuação em sala de aula a partir do jogo do palhaço;</li> <li>- Analisar o fazer pedagógico enquanto ação performática.</li> </ul>	
<b>3.3. Justificativa</b>	

O ensino é uma atividade relacional: a cognição é intermediada por meio das relações socioafetivas no ambiente escolar. Porém, o caráter interacional do ensino é geralmente negligenciado na formação pedagógica. Além disso, este é um aspecto delicado e difícil para um trabalho formativo. Assim, este curso se justifica por ser a palhaçaria um método que prioriza a prática pedagógica que possui o seu foco no aperfeiçoamento da relação e da interação com o outro, sendo um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos professores e professoras, já que um dos papéis do palhaço é capturar sua audiência, engajá-los por completo em seu jogo.

### **3.4. Metodologia**

- Oficinas práticas a partir dos percursos formativos da palhaçaria;
- Apresentação e leitura de textos sobre a temática específica;
- Debates a partir de vídeos, filmes e documentários sobre a temática.

### **3.5. Critérios de Avaliação**

A avaliação será formativa, baseada na experiência pessoal de cada participante ao vivenciar as dinâmicas propostas, não havendo formas corretas ou erradas de execução.

## **4. Conteúdos programáticos**

<b>4.1. Módulo I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio da Vulnerabilidade;</li> <li>- O Estado de Palhaço;</li> <li>- O fracasso do palhaço;</li> <li>- Aspectos da fisicalidade;</li> <li>- Dinâmicas práticas (jogos teatrais).</li> </ul>
<b>4.2. Módulo II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio do Estranhamento;</li> <li>- O olho que tudo vê;</li> <li>- O palhaço é um estrangeiro;</li> <li>- O palhaço não diz não;</li> <li>- Dinâmicas práticas (jogos teatrais).</li> </ul>
<b>4.3. Módulo III</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio da Interação;</li> <li>- Busca pelos anjos;</li> <li>- Triangulação;</li> <li>- Jogo com objetos e com o ambiente;</li> <li>- Dinâmicas práticas (jogos teatrais).</li> </ul>
<b>4.4. Módulo IV</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio da Lógica da Contradição;</li> <li>- Relação fracasso x sucesso;</li> <li>- O palhaço e os problemas;</li> <li>- Dinâmicas práticas (jogos teatrais).</li> </ul>
<b>4.5. Módulo V</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípio do Jogo;</li> <li>- Ludicidade;</li> <li>- Performance e afetividade.</li> <li>- Dinâmicas práticas (jogos teatrais).</li> </ul>

Fonte: o autor

## 7.1 SOBRE O CURSO

**Figura 15** – Pedagogia do Averso



Fonte: o autor

O objetivo principal deste curso é refletir sobre a dimensão interacional do fazer pedagógico a partir dos princípios da palhaçaria, tendo como proposta que os participantes vivenciem práticas da formação do palhaço e que possam refletir, debater e organizar possibilidades de transpor estas experiências para a sua prática cotidiana, transformando as suas relações em sala de aula.

Os percursos formativos da palhaçaria visam despertar em cada participante a espontaneidade, a escuta, a prontidão, a rapidez de ação e raciocínio para a solução de problemas. Estes percursos propõem reflexões e práticas que possibilitam uma melhor compreensão e conhecimento de si e do próprio corpo, utilizando-se da observação e da relação com o outro como meios de manifestar as potencialidades expressivas. Assim, espera-se que, a partir das vivências e discussões propostas, os participantes possam agir conscientemente sobre aspectos de sua afetividade em sala de aula que podem ter sido pouco salientadas nos processos de formação e prática docente convencionais.

Desta forma, a partir das vivências, experimentações e estudos acadêmicos, podemos afirmar que o docente, ao vivenciar experiências palhacescas, possa ser conduzido a ressignificar as suas relações interpessoais em sala de aula, a partir de alguns aspectos postos em relevo pelos Princípios da Palhaçaria: o desenvolvimento de um olhar mais empático sobre si e sobre os outros; o engajamento de seus alunos e alunas a partir de um estado de expectativa

e do uso de lógicas não-usuais; a manifestação de interesse e do contágio desse interesse por parte da audiência; do desenvolvimento de um estado de atenção consciente; do desenvolvimento da conexão e coparticipação da audiência em suas ações; e da abordagem a partir de uma lógica lúdica.

### **7.1.1 Organização do curso**

O curso está organizado em 5 encontros/ módulos, cada um dedicado a um Princípio da Palhaçaria, com 4 horas cada um. Estes encontros podem ser realizados em formato intensivo, como nas iniciações da palhaçaria, em uma semana; ou um encontro por semana, por exemplo, na forma que for mais viável ao dinamizador e aos participantes.

Cada módulo é composto por um conjunto de jogos, exercícios, vivências e dinâmicas que constituem as categorias dos percursos formativos da palhaçaria, a saber: exploração sensível; improvisação; máscara e autodescoberta; fisicalidade; mecanismos de comicidade; relação com o espaço e objetos; e relação com o outro. Vale salientar que, por se tratar de um curso com objetivos específicos junto às práticas pedagógicas, algumas categorias serão mais aprofundadas que outras.

As dinâmicas são de cunho prático, pois a corporeidade do docente é um aspecto fundamental no desenvolvimento dos aspectos abordados por este curso. Cada módulo termina com uma roda de conversa sobre as vivências do encontro e suas conexões com a prática docente.

As dinâmicas utilizadas nos encontros foram selecionadas tanto a partir do trabalho de formadores do teatro e da palhaçaria, quanto da própria vivência pessoal do autor.

O número ideal de participantes para esse curso é entre 10 e 16 pessoas.

### **7.1.2 Procedimentos nos encontros de trabalho**

É interessante que o dinamizador dos encontros tenha alguma experiência prévia com a prática de jogos teatrais e da palhaçaria<sup>37</sup>. Isso possibilitará que o trabalho flua a partir de uma certa intuição, advinda da prática do dinamizador, assim como permite que haja modificações nos procedimentos de acordo com as diversas realidades de formação.

Durante a prática das dinâmicas, busca-se a participação e a vivência mais do que uma forma perfeita de execução de ordens. Assim, o dinamizador deve se atentar para instruir os participantes de forma objetiva e clara. Enquanto os participantes estiverem em ação, as

---

<sup>37</sup> Para um aprofundamento, sugere-se o estudo dos livros “Jogos para atores e não atores”, de Augusto Boal; “Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin” e “Improvisação para o teatro”, ambos de Viola Spolin.

instruções e observações devem ser as mais simples e objetivas possíveis, tomando-se cuidado para que não se torne um envolvimento do tipo aprovação/ desaprovação. As instruções durante a prática têm o objetivo de manter o participante no momento presente, consciente dos processos que está vivenciando.

O dinamizador deve tentar manter um clima de trabalho de concentração e descontração, sem se tornar impositivo. Por mobilizar situações, por vezes, desconfortáveis para os participantes, o dinamizador deve ter o cuidado de observar os limites de cada um envolvido, evitando situações de estresse que possam vir a bloquear o processo.

Cada módulo tem uma série de conceitos que guiam o trabalho e a discussão. É interessante que o dinamizador se aprofunde nesses conceitos para que o trabalho flua de maneira adequada. A discussão destes conceitos pode ser feita tanto de forma isolada, no início ou no fim do módulo, ou pode intermediar as vivências. É importante que os participantes contribuam com a discussão a partir de suas próprias experiências.

### **7.1.3 O ambiente de vivência**

Um lugar adequado para a realização do curso consiste em uma sala grande, sem mobília e sem impedimentos arquitetônicos. O palco de um auditório ou teatro seria o lugar ideal. Este lugar deve ser livre de interferências externas, assim um lugar aberto não é adequado. É importante lembrar que as vivências se baseiam na exposição, portanto os participantes devem se sentir a vontade, sem observadores externos ou transeuntes.

É interessante que o local escolhido tenha banheiros próximos, para evitar a ausência prolongada dos participantes. O dinamizador deve sugerir que cada participante leve sua própria garrafa de água para beber com o objetivo de não perder partes do processo contextualizado e extrair o máximo de sua experiência pedagógica.

O dinamizador deve providenciar os acessórios necessários para a execução de algumas dinâmicas, como bastões, tecidos, brinquedos e outros objetos. Estes acessórios podem ser guardados em caixas. Um sistema de sonorização também pode ser necessário, porém não é um item imprescindível. A utilização de músicas pode ser um facilitador no trabalho de dinamizadores iniciantes.

### **7.1.4 A avaliação**

O dinamizador não deve avaliar a participação nas dinâmicas em termos de ‘bem executado’ ou ‘mal executado’; mas sim, ouvir os participantes quanto às experiências vividas em cada atividade. Não há parâmetros de acerto, o importante é que os participantes participem!

Ao fim de cada módulo, há a proposta de uma roda de conversa. Este momento não deve ser utilizado para a avaliação estrita das atividades vivenciadas, mas para explorar as sensações dos participantes, como as dinâmicas os tocaram e, talvez o mais importante, como estas experiências podem se conectar às práticas docentes cotidianas.

### 7.1.5 Observações

Em todos os encontros, é necessário que o dinamizador se atente a algumas questões que proporcionam um conjunto de aprendizagens mais profundos e qualitativos:

- As dinâmicas são físicas, então é importante que os participantes estejam com todo o corpo engajado o tempo todo;
- A respiração adequada e facilitadora é um ponto central na realização de todo esse percurso. Então, deve ser lembrado deste processo regularmente, principalmente quando se perde o foco nas dinâmicas e atividades propostas;
- Os participantes não competem uns contra os outros, as percepções e compreensões de conceitos embasados na cooperação e solidariedade devem ser base das atitudes e comportamentos dos participantes. Entretanto, devem ser incentivados a dar o seu máximo possível, respeitando os seus devidos limites, sem alcançar a sensação de desconforto;
- É importante que as dinâmicas sejam lúdicas, criativas e divertidas para todos.

## 7.2 MÓDULO I – PRINCÍPIO DA VULNERABILIDADE

Este módulo versa sobre o Princípio da Vulnerabilidade, a partir do qual o palhaço exerce a franqueza de se expor e de expor suas falhas e fracassos sem se deixar abalar pelo julgamento social.

A partir desse princípio, o educador-palhaço pode lidar com seus erros e fracassos de uma forma menos grave, conseguindo não ser tão afetado pelas aleatoriedades da existência e estendendo esse olhar empático para os desajustes de sua audiência<sup>38</sup>. Ao se perceber enquanto um ser falho e incompleto, é possível humanizar as relações com o outro, construindo uma relação mais consciente e compassiva.

O objetivo deste módulo é levar o docente a refletir sobre o fracasso, as fraquezas e as incertezas como possibilidades naturais da existência humana. A palavra-chave deste módulo é **exposição**.

Os principais conceitos abordados nesse módulo são:

---

<sup>38</sup> Neste caso, defino audiência como o grupo de estudantes em relação com o educador.

- **o Estado de palhaço:** este é o modo de ser próprio de palhaço. Este conceito permeia e sustenta todo o curso e é bem detalhado no capítulo “Estado de Palhaço e princípios da palhaçaria”. É importante que o dinamizador domine esse conceito e, preferencialmente, já o tenha vivenciado;
- **o fracasso do palhaço:** dentro de uma sociedade de alta performance, onde o fracasso, as fraquezas, as vulnerabilidades são vistas como defeitos e marcas de vergonha, o palhaço é aquele que celebra o seu fracasso. Mais informações na seção de “Materiais complementares” desse módulo;
- **aspectos da fisicalidade, como a respiração e o relaxamento:** estes aspectos são pontos de grande importância, pois manter o corpo relaxado e a respiração sob controle nos auxilia na manutenção de um estado de clareza mental. O dinamizador pode lembrar com os participantes os momentos em que, ao se depararem com uma situação de tensão, como a respiração e a tonicidade muscular se modificaram. E o inverso também: situações nas quais manter o controle respiratório auxiliou na manutenção de um estado mais calmo. O dinamizador deve sempre estar atento aos padrões de respiração e tonicidade dos participantes, intervindo quando necessário. Estes aspectos devem ser lembrados em todos os módulos.

As dinâmicas selecionadas para este módulo são:

- a) Jogos de disponibilidade física;
- b) Dança guiada por partes do corpo;
- c) Roda de apresentação;
- d) Vivência do brincar livre;
- e) Jogos de confiança e integração;
- f) Picadeiro;
- g) Escrita de carta para a criança que fui;
- h) Exploração de objetos;
- i) Roda de Conversa.

### 7.2.1 Dinâmicas do Módulo I

#### a) Jogos de disponibilidade física

Estes jogos têm como objetivo iniciar o trabalho, preparar os corpos e integrar o grupo, de forma lúdica e divertida. O dinamizador pode escolher algumas atividades e utilizá-las até que perceba que o grupo está ativo e pronto para o prosseguimento.

Algumas sugestões de jogos são:

- Formas variadas do jogo **pique-pegas** (também conhecido como “pegador”) – Pique-pé: o pegador deve pisar no pé dos outros jogadores; Pique-barriga: o pegador deve encostar na barriga dos outros jogadores, enquanto eles escondem a barriga abraçando uns aos outros; pique-bunda: o pegador deve encostar no bumbum dos outros jogadores, enquanto eles escondem o bumbum ao encostá-

lo no bumbum dos outros jogadores; pique-elefante: o pegador deve imitar, com os braços, a orelha e a tromba de um elefante, enquanto tenta pegar os outros jogadores;

- Jogos infantis e variações – Jogos de roda, como cirandas, escravos de Jó etc.;
- Danças diversas
- Outras possibilidades!

#### b) Dança guiada por partes do corpo I

Para este jogo, o dinamizador pode utilizar músicas com ritmos bem marcados, principalmente para iniciantes, ou algum instrumento de percussão.

O jogo começa com os participantes dançando livremente pelo espaço. No começo, a dança será tímida, por isso o dinamizador deve dar instruções que façam o grupo ir se soltando. É importante lembrar que todo o corpo deve estar em ação, todo o corpo deve dançar. O dinamizador pode pedir para os participantes explorarem alturas diferenciadas em relação ao solo e movimentos diferentes. Contrações e expansões do movimento são caminhos importantes.

Quando os participantes estiverem mais à vontade com a dança, o dinamizador instrui que uma determinada parte do corpo guia a dança:

- *“Agora, vocês devem dançar a partir do cotovelo! É o cotovelo que guia a dança, que dita os movimentos! O cotovelo tem vida própria e o corpo segue!”*

O dinamizador instrui os participantes para explorarem as possibilidades de movimento que as diversas partes do corpo sugerem:

- *“Agora é o pescoço que guia a dança! Como o corpo reage? Como o corpo se adapta?”*

As diversas partes do corpo podem ser utilizadas nessa dinâmica, tanto partes externas quanto internas, grandes ou pequenas. A imaginação é o limite!

#### c) Roda de apresentação

Depois que os participantes estiverem aquecidos, pode-se iniciar as apresentações. O dinamizador pode, anteriormente, colocar um crachá de identificação em cada participante, constituído do nome escrito num pedaço de fita crepe.

Os participantes devem ser organizados em roda.

A primeira dinâmica é feita com a música “**Olaria do Povo**”<sup>39</sup>, que deve ser ensinada aos participantes e cantada ao som de palmas na marcação do tempo:

“Fulano vai ter que entrar  
 Na olaria do povo  
 Fulano vai ter que entrar  
 Na olaria do povo  
 Ele desce com o vaso  
 Velho e quebrado  
 E sobe com o vaso novo”<sup>40</sup>

Quando o participante tem o nome chamado, ele entra na roda e precisa fazer os movimentos indicados pela música de descer com o vaso velho e subir com o vaso novo.

A segunda dinâmica é feita com a música “**Assim que sua mãe lava a saia**”<sup>41</sup>, que também deve ser ensinada ao grupo e cantada ao som de palmas:

“ô fulano na beira da praia  
 Como é que sua mãe lava a saia?  
 Ô fulano na beira da praia  
 Como é que sua mãe lava a saia?  
 É assim, é assim, é assim  
 É assim que sua mãe lava a saia  
 É assim, é assim, é assim  
 É assim que sua mãe lava a saia”<sup>42</sup>

O participante entra na roda ao ser chamado e mostra aos demais como sua mãe lava a saia. O dinamizador deve instruir os participantes a serem criativos nesse momento. Na primeira repetição dos versos “É assim, é assim, é assim/ É assim que sua mãe lava a saia”, o participante no centro da roda faz a demonstração. Na segunda repetição, todos os participantes devem imitá-lo.

<sup>39</sup> A música pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=0HEEyQiBIE8&ab>

<sup>40</sup> Música da cultura popular

<sup>41</sup> A música pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=mK4Fe9qLYLA&ab>

<sup>42</sup> Música da cultura popular

A terceira dinâmica da roda de apresentação é a “apresentação com fósforo”. O dinamizador deve providenciar uma caixa de fósforos. O participante, na sua vez de falar, deve riscar um fósforo e deve se apresentar, falando tudo o que for possível sobre si, antes que o fósforo queime por completo. Quando o fósforo queima ou se apaga, ele deve parar de falar e passar a caixa de fósforo para o outro participante.

Ao fim, o dinamizador pode ou não abrir espaço para apresentações mais formais ou deixar este momento para a roda de conversa ao fim do encontro.

#### d) Vivência do brincar livre

Nesta dinâmica, o dinamizador espalha pelo ambiente brinquedos e objetos diversos e instrui para que os participantes brinquem, simplesmente.

- *“Brinquem! Brinquem de verdade, não finjam que estão brincando!”*

Neste primeiro momento, os participantes são instruídos a brincarem sozinhos, se concentrando na brincadeira que estão desenvolvendo. A brincadeira deve partir da relação com o objeto e o participante não pode se relacionar com outro participante.

Quando o dinamizador perceber que os participantes estão bastante envolvidos em sua brincadeira, ele pode instruí-los a partilhar das brincadeiras com os outros.

- *“Agora, observem os outros participantes! Descubram brincadeiras interessantes que vocês queiram participar! Iniciem brincadeiras com os outros amigos! Partilhem suas brincadeiras!”*

A ideia é que um ambiente de brincadeira desregrada se construa. Dois caminhos são possíveis para a finalização dessa dinâmica: o grupo pode caminhar para uma algazarra desfredda ou as brincadeiras podem ir minguando até perderem as suas funções. O dinamizador deve ficar atento em qual momento encerrar a dinâmica.

#### e) Jogos de confiança e integração

Este conjunto de dinâmicas são apresentados por jogos de risco e integração do grupo, com o objetivo de proporcionar novos estímulos aos participantes e a criação de confiança enquanto um grupo.

A primeira dinâmica é o jogo da **corrida de olhos fechados**. Puccetti (2017, p. 113), apresenta esta dinâmica:

Um a um os alunos precisam fazer uma corrida de um lado a outro na sala. Essa corrida tem que ser o mais veloz possível, sem frear no meio. Eu fico na outra ponta da sala amparando os aprendizes. A regra é que eles só param quando eu os segurar. Fazemos essa corrida de olhos abertos e depois de olhos fechados e repetimos muitas vezes. Essa ação simples – correr – provoca alterações internas no aprendiz enquanto ele faz

a corrida. Algo muda nele durante a corrida. Quando ele chega do meu lado, eu peço que ele olhe para os outros alunos (o público) e deixe que eles vejam exatamente o estado (às vezes uma nova corporeidade aparece) com o qual terminou a corrida. Deixar-se ver, sem esconder ou mudar o que aconteceu durante a corrida. Existem diferenças muito grandes quando se faz a corrida de olhos abertos ou fechados, e isso varia de um para outro.

A próxima dinâmica é a **travessia da corda bamba**, apresentada por Ana Wuo (2016, p. 126-127):

O exercício dá-se da seguinte forma: fazemos uma fila e começamos a bater a corda; peço que os participantes passem pela corda sem pular; em seguida, peço que pulem uma vez, depois duas, três, quatro, cinco, seis vezes; as formas de pular são as mais diferenciadas, pois cada participante pula como quer, entra na corda do jeito que prefere; em seguida, batemos a corda mais rápido, “foguinho”; então, fazemos cobrinha no chão para que as pessoas saltem.

(...)

A travessia é feita num primeiro momento por todos os participantes, equilibrando-se como se fosse uma corda bamba de verdade, mas ali ela é posta no chão. De olhos abertos, os participantes cruzam a corda de um lado ao outro. Esse contato tem por objetivo criar uma familiaridade do pé com a corda, dando base para o outro momento de passar na corda. Todos passam e brincam com a imagem de uma corda bamba de verdade. Após a passagem de todos, peço que se sentem e que se preparem para a seguinte etapa, que é andar na corda com os olhos vendados.

Peço um voluntário e vou buscá-lo; seus olhos são vendados e levo-o ao início da corda para que faça a travessia sozinho. Ele pisa com os pés descalços na corda. Faço algumas perguntas: qual o nome, CIC, RG, se a família sabe que ele está ali e que vai fazer a travessia. Em seguida, solto a sua mão e ele fica só. Em seguida, anuncio o número e o nome do artista da corda bamba, invento uma nacionalidade para ele e um nome artístico (...)

Em seguida, peço silêncio.

A regra é que, se a pessoa cai, deve segurar-se na corda de qualquer forma – com as mãos, com os pés – e sempre estar com alguma parte do corpo ligada à corda. Quando não consegue sair do lugar, vou dando comandos de voz, encorajando o participante ou pedindo ajuda à torcida para se concentrar na travessia do outro e, algumas vezes, peço incentivos em voz baixa, torcendo para que o neófito consiga atravessar. Caso seja muito difícil, apoio o participante, dando-lhe a minha mão.

A próxima dinâmica é o jogo de **João Bobo**. Os participantes se dividem em grupos de 4 ou 5 pessoas. Uma delas fica no centro, enquanto os outros seguram e impulsionam o seu corpo. Aquele que fica no centro deve manter o corpo firme (nem relaxado, nem tenso), os braços juntos ao corpo e os olhos fechados, a coluna alinhada sem deslocar o quadril. Aqueles que empurram devem seguir o ritmo natural do peso em direção ao outro companheiro, mantendo sempre as mãos em contato com o corpo de quem está no centro. Na medida em que a confiança cresce, pode-se variar a distância em relação ao corpo que é jogado e segurado. É feito um rodízio, para que todos participem do centro.

A última dinâmica é o **salto**. Um participante de cada vez se afasta do restante do grupo uma distância suficiente que ele possa pegar impulso. Os outros participantes formarão duas fileiras paralelas, um participante de frente para o outro com as mãos dadas. As duplas da frente devem ficar um pouco abaixadas em relação ao restante do grupo. O participante, então, ao

comando do dinamizador, corre e se joga sobre os braços estendidos do grupo, que funcionarão como um amortecedor. O dinamizador pode incentivar gritos e algazarra para incentivar os saltadores.

#### f) Picadeiro

A dinâmica de **picadeiro** é o momento no qual os participantes se expõem para a audiência e tem as suas singularidades desnudas. Segundo Puccetti (2017, p. 27)

Os exercícios de “picadeiro” têm como base a situação de exposição, às vezes até de constrangimento, que surge quando o palhaço está frente a um público, pressionado pela necessidade de estabelecer um diálogo de mão dupla, onde o riso é a ferramenta que vai construir a conexão.

Neste momento, os participantes formam uma plateia e o dinamizador escolhe uma pessoa para ir ao picadeiro. O sentido geral dessa prática é explorar o “sentido de inadequação, como alguém que chega a uma festa à fantasia sendo o único convidado fantasiado” (PUCCETTI, 2017, p. 27).

Primeiramente, o dinamizador pergunta o nome do participante e começa a fazer uma série de perguntas aleatórias.

- *“Onde você mora? Explique como é o seu trabalho. Como você prepararia uma torta de frango?”*

O dinamizador deve lembrar, sempre, que o participante controle a respiração quando ficar muito ansioso. O olhar atento do dinamizador é muito importante nesse momento, pois ele deve buscar pelos gestos em fuga, que são pequenas ações, dinâmicas ou reações que surgem no corpo quando estamos em situação de exposição: um tique na boca, um tamborilar de dedos, um bater de pé, o corpo que pendula. (PUCCETTI, 2017)

Ao captar um gesto em fuga, o dinamizador chama a atenção para este gesto, o evidenciando e o colocando em jogo.

- *“Que interessante! Você mata formigas com os pés enquanto fala! Agora recite a receita novamente, enquanto mata formigas com vontade!”*

A ideia é que o participante vá se conscientizando desses gestos, os naturalizando como parte de si e relaxando quando em exposição diante do grupo.

Após todos participarem do picadeiro de apresentação, a segunda parte dessa dinâmica é a apresentação de uma super-habilidade. O dinamizador pede para que todos os participantes pensem em algo que somente eles sabem fazer, por mais ridículo ou estranho que seja. Então, um a um, eles devem ir ao picadeiro e apresentar essa habilidade. O dinamizador deve enfatizar

que essa habilidade deve ser demonstrada de forma grandiosa, como se fosse a coisa mais fantástica do universo.

g) Escrita de carta para a sua criança

Esta é uma proposta para ser feita em casa. Cada participante deve escrever uma carta para a criança que foi sobre essa criança. Relembrar o quanto essa criança foi importante na sua constituição de adulto, os prazeres e dificuldades de ser criança.

O palhaço está conectado diretamente a nossa criança interior, esse é um exercício que visa um caminho de reconexão com essa criança. A carta pode ou não ser compartilhada com o grupo no próximo encontro, assim como as impressões sobre a escrita e as sensações que vieram à tona.

h) Exploração de objetos

Esta também é uma tarefa para ser feita em casa. Cada participante deve escolher um objeto simples e cotidiano, como uma caneta ou uma tesoura e deve observá-lo atentamente: cores, material, peculiaridades, funcionalidades. Essa exploração deve ser feita com a intenção de quem vê o objeto pela primeira vez. As características do objeto devem ser escritas em um papel. O objeto deve ser trazido no próximo encontro.

i) Roda de conversa

Neste momento, os participantes se sentam em roda para compartilhar as sensações e pensamentos que a vivência desse módulo proporcionou. O dinamizador deve sempre lembrar que não existem acertos ou erros nesse processo. A discussão deve ser conduzida no intuito de ‘costurar’ as experiências vividas no encontro com sensações, situações e práticas do cotidiano pedagógico. O Princípio da Vulnerabilidade é o guia desse módulo, então questões podem ser levantadas em torno desse princípio. É interessante que o dinamizador prepare perguntas ou temas geradores para esse momento.

Algumas perguntas norteadoras para esse momento podem ser:

- Como você mobiliza sua afetividade dentro do seu fazer pedagógico?
- Você sente à vontade com o seu corpo e seus movimentos em sala de aula?
- Quais momentos desse módulo dialogam, em qualquer sentido, com sua prática cotidiana?

### 7.3 MÓDULO II – PRINCÍPIO DO ESTRANHAMENTO

O cerne desse módulo é a capacidade do palhaço em observar o mundo como se fosse a primeira vez, exercendo um olhar inicial e desbravador sobre o mundo. A partir desse princípio, o palhaço se torna capaz de perceber obviedades, detalhes e padrões que fogem ao olhar cotidiano.

Quando transposta para o fazer pedagógico, essa perspectiva possibilita ao educador-palhaço a capacidade de se interessar verdadeiramente por aquilo que ele apresenta à sua audiência, fazendo com que ela participe deste interesse; assim como o permite demonstrar interesse pelas narrativas e possibilidades que a audiência o traz, criando assim elos empáticos.

Ademais, este princípio traz ao educador-palhaço um estado de atenção consciente, tornando-o presente no tempo do agora o que, provavelmente, o conecta de forma mais potente à sua audiência.

O objetivo deste módulo é que o participante experimente observar o mundo ao seu redor fora dos pensamentos e conceitos pré-concebidos. As palavras-chave desse módulo são: **interesse, aceitação, escuta.**

Os principais conceitos analisados nesse módulo são:

- **O olho que tudo vê:** o palhaço está o tempo todo atento com o que acontece fora de si, com os objetos, os lugares, as pessoas. Há uma comunicação mútua entre o palhaço e o mundo externo. Sobre isso, Ana Wuo (2016, p. 113) diz:

A primeira e principal regra é que o olhar esteja voltado o tempo todo *para o espaço externo*. Incluo isso durante o aquecimento, o qual também faço, verbalizando: “você olha para tudo e tudo olha você com escuta”, como num picadeiro de circo, em que a forma circular produz um certo tipo de escuta concentrada e seletiva, propiciando concentração e foco. Desde o início, estabelecemos a relação da pessoa com o seu exterior, com o colega, e tudo o mais que venha a ser feito é *para fora*, para o outro. Verbalizo novamente “saia de você mesmo”. Imaginamos que o teto, o chão, a parede, a cadeira, a janela, a bolsa, o sapato, a blusa, enfim, todos os objetos que estiverem no espaço da sala de trabalho, naquele momento, têm olhos e escutas para que possamos penetrar em suas formas energéticas e vibratórias. Essa primeira regra é composta pela necessidade que o *clown* tem de estabelecer a relação com o público e, desde o primeiro instante, voltarmos nossa escuta do olhar para fora de nós mesmos, como um exercício de distanciamento do nosso próprio ego.

- **o palhaço é um estrangeiro:** para o palhaço, o mundo sempre é um lugar novo, sobre o qual ele ainda está descobrindo as regras de funcionamento. É como uma criança, para a qual as coisas do mundo adulto não fazem sentido. Ele está, o tempo todo, não adaptado aos lugares. Isto faz com que o palhaço descubra coisas novas sobre situações cotidianas, assim como faz com que ele acabe criando diversos problemas. Para Dunker e Thebas (2019, p. 34):

O palhaço (...) é alguém que recupera a arte de se espantar com o mundo e com os outros, por isso ele é tão frequentemente retratado como alguém ingênuo e que ainda “não sabe das coisas”. Pois bem, o palhaço é como um estrangeiro que chega em uma situação e começa a se comportar de forma imprópria. Ele faz aquelas perguntas ou toma aquelas atitudes que adoramos ver as crianças fazerem, pois revelam a estrutura

de verdade de uma situação. Ele nos lembra que, um dia, todos nós perguntamos por que as coisas são assim, em vez de simplesmente “seguir o fluxo da repetição cotidiana”

- **o palhaço não diz não:** o palhaço não nega os estímulos que chegam a ele, mesmo que negativos. Ele acha tudo interessante. Como o mundo é sempre um lugar novo, a sua primeira reação é analisar o que está lhe ocorrendo antes de qualquer ação. E esta ação tende a transformar os acontecimentos em ações positivas ou interessantes para o palhaço.

As dinâmicas presentes nesse módulo são:

- Jogos de disponibilidade física;
- Dança guiada por partes do corpo II;
- Jogos de confiança e integração;
- Em busca da perfeição;
- Picadeiro II;
- Apresentação do objeto;
- Uso inusitado de objetos;
- História com objeto;
- Venda de produto misterioso (solo e em dupla);
- Venda de objeto inusitado (solo e em dupla);
- Pequena cena com uso inusitado de objeto;
- Roda de conversa.

### 7.3.1 Dinâmicas do Módulo II

- Jogos de disponibilidade física

O dinamizador pode iniciar o trabalho com as mesmas dinâmicas utilizadas no Módulo I ou trazer novas possibilidades. O importante é criar condições para que os participantes se movam e despertem o seu corpo.

- Dança guiada por partes do corpo II

Esta dinâmica começa como a Dança guiada por partes do corpo I. Ao chegar ao momento em que o corpo passa ser guiado pelas partes, o dinamizador pede para que os participantes explorem as maneiras de se locomover pelo espaço de acordo com o que a parte do corpo sugere.

- *“Agora o ombro guia a dança! Deixe o ombro te levar, ele é o centro da dança! Agora ande pelo espaço a partir do ombro! Que forma de caminhar o ombro te sugere?”*

O dinamizador segue sugerindo formas de locomoção de acordo com cada parte de corpo. É importante lembrar aos participantes para explorarem as diferentes alturas em relação ao solo.

#### c) Jogos de confiança e integração

O dinamizador pode utilizar algumas das dinâmicas propostas no Módulo I ou adaptá-las.

Além disso, aqui temos a dinâmica da **roda da atenção**. Os participantes, andando em roda, tentam encontrar um ritmo em comum. Qualquer participante pode propor movimentos, porém esses movimentos devem ser em uníssono, tornando impossível saber quem iniciou o movimento. Miriam Freitas (2019, p. 101) explica a sua experiência com este jogo:

Em roda começamos a andar num sentido aleatório, porém definido no exato momento. A proposta é andar, respirar junto, encontrar o mesmo ritmo. Se um inverter o sentido da roda, todos invertem, temos que agir no mesmo pulso. Para fazer meia-volta juntos é necessário um alargamento da escuta. Nessa roda de atenção existiam alguns comandos: inverter o sentido, parar, saltar. Tudo isso era permitido, porém todos esses movimentos tinham que ser em uníssono, ou seja, não ficar visível quem estava propondo. (...) O importante é não se impor, é aqui onde não-fazer é fazer. É um fato perceptível na roda da atenção: quando se quer propor demais, soa como falta de escuta e nos embaralhamos. Fizemos isso, atravessamos uns por cima dos outros, violentamente a propor e propor. Contudo, também acertamos o passo e, quando nos ouvíamos, arrisco dizer, era uma vibração uníssona.

#### d) Em busca da perfeição

O dinamizador pede para os participantes andarem pelo espaço e procurarem por alguma coisa que os chame a atenção: um objeto, um buraco, uma rachadura. Os participantes devem, então, observar esse achado como se fosse pela primeira vez e explorá-lo com a máxima concentração e nos mínimos detalhes, utilizando-se dos mais diversos sentidos. Quando se derem por satisfeitos, os participantes vão em busca de outro achado.

#### e) Picadeiro II

Semelhante ao picadeiro do Módulo I. O dinamizador coloca uma cadeira diante do público e pede para o participante entrar e se sentar. Antes de se sentar, o participante deve olhar nos olhos de cada um dos presentes. O ponto importante dessa dinâmica é que o participante tem que interagir com todos os estímulos sonoros que acontecem, interrompendo a sua ação: se um carro passa na rua, o participante para a sua ação e observa o barulho; se alguém da plateia ri, o participante para a sua ação e observa o riso, até que ele cesse; se a cadeira fizer barulho, o participante observa o barulho. O importante aqui é a concentração: toda vez que o participante se desconcentrar ou deixar um estímulo passar, ele deve reiniciar a

sua entrada. Quando o participante conseguir sentar-se, o dinamizador pede para que ele conte uma história engraçada, embaraçosa ou estranha que tenha lhe acontecido. É importante observar os gestos em fuga e incorporá-los à história, de forma exagerada, assim como observar os trejeitos.

- *“Você pode recontar essa parte da história, mas utilizando essa mordida na língua que você faz? Isso, exagere mais um pouco!”*

É importante manter o foco na respiração, nos estímulos e colocar todo o corpo em ação.

#### f) Apresentação do objeto

Esta dinâmica acontece no formato de picadeiro. Cada participante deve ir à frente da plateia e apresentar o seu objeto observado durante a exploração de objetos do Módulo II, sem nomeá-lo, a partir de suas características e funcionalidades. É importante focar nas peculiaridades e aspectos que comumente são ignorados.

#### g) Uso inusitado de objetos

Esta dinâmica segue a partir dos objetos apresentados e se divide em dois momentos e é apresentada por Ana Wuo (2016, p. 122):

No primeiro momento, os alunos pegam um objeto e entram em cena para mostrar o que sabem fazer com ele sem planejar. No segundo, pegam o mesmo objeto e procuram ter uma ideia sobre o que aquele objeto proporciona-lhes. Não necessariamente tem de ser a utilidade usual do objeto. Antes, deve procurar enxergar outras possibilidades proporcionadas pela manipulação, criando uma situação, uma pequena partitura criativa. Por exemplo: pego uma flor; essa flor está dentro de minha bolsa; ela parece que chora dentro da mesma como um bebê; abro a bolsa, olho para a pequenina flor e beijo-a; pego um regador e rego a bolsa; em outro momento, ouço vozes; de novo, abro a bolsa, a flor fala comigo, já está um pouquinho maior, cresceu; num terceiro momento, ela já está grande, então coloco adubo e água na bolsa; ouço vozes novamente, abro a bolsa e a flor sai falando: “Mamãe! Mamãe!”; fico feliz e mostro para o público.

É importante ressaltar para que os participantes busquem ideias a partir das funcionalidades do próprio objeto: como pode-se utilizar um livro para ser um travesseiro? Será que só se deitar nele é suficiente? Talvez pode-se folheá-lo e dormir entre suas folhas.

#### h) História com objeto

Esta dinâmica é feita em forma de picadeiro. Três ou quatro participantes vão à frente da plateia de cada vez e utilizam seus objetos para contar uma história, conforme explica Ana Lúcia Soares (2007, p. 142):

Em círculo, os jogadores contam juntos uma história a partir do uso do objeto. O exercício acontece em três etapas: na primeira rodada, o objeto é o tema da história

que eles constroem; na segunda rodada o objeto adquire variadas funções na história construída; e na terceira rodada, são utilizados vários objetos para construir a história.

i) Venda de produto misterioso (solo e em dupla)

Esta dinâmica é feita em forma de picadeiro. Primeiro, cada participante deve apresentar uma propaganda, no intuito de convencer a plateia a comprar, de um produto misterioso. Ele deve pensar em um objeto cotidiano e construir a propaganda a partir das características, funcionalidades e particularidades do objeto. Em seguida, após todos tiverem participado, a dinâmica se repete com duplas tentando vender um produto misterioso previamente combinado.

O dinamizador deve instruir os participantes quanto a respiração, o ritmo e a concentração durante o exercício.

j) Venda de objeto inusitado (solo e em dupla)

Esta dinâmica se assemelha a anterior, porém o objeto agora deve ser um objeto inusitado, estranho ou extravagante.

k) Pequena cena com uso inusitado de objeto

Esta é uma proposta para ser construída em casa e apresentada no próximo encontro. Os participantes devem escolher um objeto e construir uma pequena cena mais complexa e estruturada, com início, meio e fim, fazendo um uso inusitado desse objeto.

É importante lembrar aos participantes que os usos inusitados devem seguir as funcionalidades e características do objeto: um chapéu é melhor para cozinhar comidas dentro do que para varrer o chão.

l) Roda de conversa

Esta dinâmica é a mesma do módulo anterior, porém centrada no Princípio do Estranhamento e seus desdobramentos.

Algumas perguntas norteadoras para esse momento podem ser:

- Como anda a sua curiosidade?
- Você ainda consegue se sentir um aprendiz diante do cotidiano?
- O que deslumbra você?

#### 7.4 MÓDULO III – PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO

O palhaço está sempre em relação com o público, com o ambiente e os objetos ao redor. Esta relação e os aprofundamentos possíveis constituem o tema central desse módulo.

O principal objetivo desse módulo é levar o docente a perceber e exercitar possibilidades de interações a partir do que é oferecido pela audiência e pelas situações cotidianas. As palavras-chave do encontro são **conexão** e **afetos**.

Ao atuar em sala de aula a partir deste princípio, o educador-palhaço pode ser capaz de observar atentamente cada um dos presentes em sua audiência, percebendo reações, motivações e sentimentos e utilizando estes elementos tanto para potencializar o seu fazer pedagógico quanto para aprofundar as conexões com a própria audiência, ao promover identificações e alinhamentos.

Ao exercitar este olhar mais atento, o educador-palhaço deixa de ignorar fatos, mas os engloba em suas ações, fazendo com a audiência seja coparticipante de sua atuação, construindo e estreitando os laços simpáticos e empáticos que unem a audiência ao educador-palhaço.

Os principais conceitos discutidos nesse módulo são:

- **busca pelos anjos:** o palhaço está sempre em busca de situações inusitadas no ambiente a partir das quais possa construir a sua situação. Pode ser uma pessoa com uma roupa diferente, um cachorro que passa, um som produzido por alguma coisa. Estes são os “anjos”, situações que podem salvar a performance do palhaço;
- **triangulação:** A triangulação se configura num jogo, no qual o palhaço compartilha com o público o foco de suas ações, estabelecendo uma comunicação direta, olho no olho com cada pessoa da audiência, o que lança o público para dentro da ação e constrói com ele um vínculo de cumplicidade. Ana Wuo (2016, p. 120) a define como “uma técnica presente no acervo do cômico popular, em que o ator contracenava jogando com seu colega de cena e, em seguida, comenta, de forma verbal ou não verbal, gestual, olhando e revelando para o público, algum aspecto dessa relação”;
- **jogo com objetos e com o ambiente:** o palhaço utiliza os objetos e o próprio espaço ao redor como elementos de seu jogo, ressignificando-os de acordo com a sua necessidade. O palhaço não só está no espaço, ele ocupa o espaço. E objetos nunca são somente objetos.

Os procedimentos e dinâmicas desse módulo são:

- a) Jogos de disponibilidade física;
- b) Dinâmicas com objetos (bastões, tecidos);
- c) Jogo da imitação;
- d) Jogo do espelho;
- e) Hipnotismo colombiano;
- f) Jogo da dublagem;
- g) Granelô;
- h) Banda;

- i) Conversa privada;
- j) Apresentação da cena com objeto;
- k) Construção de cena baseada em fracasso;
- l) Roda de conversa.

#### **7.4.1 Dinâmicas do Módulo III**

##### **a) Jogos de disponibilidade física**

O dinamizador pode iniciar o trabalho com as mesmas dinâmicas utilizadas no módulo anterior ou trazer novas possibilidades. O importante é criar condições para que os participantes se movam e despertem o seu corpo.

##### **b) Dinâmicas com objetos (bastões, tecidos)**

Cada participante recebe um bastão de madeira e deve se movimentar pelo espaço explorando as formas que o seu corpo é afetado pela dinâmica de movimentação de cada objeto. Os bastões têm diferentes tamanhos e pesos. A mesma dinâmica é feita com pedaços de diferentes tecidos. (PUC CETTI, 2017)

O dinamizador deve instruir os participantes a experimentar diferentes formas de se mover e de caminhar no espaço a partir da manipulação dos objetos, seja sentindo suas qualidades, seja lançando-o no ar e deixando a inércia do objeto criar padrões de movimento em seu corpo.

##### **c) Jogo da imitação**

Os participantes caminham pelo espaço observando uns aos outros, procurando trejeitos e maneirismos na forma de andar e se movimentar dos companheiros. Então, eles passam a imitar um dos participantes. A cada comando, eles escolhem outra pessoa para analisar e imitar.

É importante que os participantes busquem não caricaturizar os companheiros.

##### **d) Jogo do espelho**

Viola Spolin (2008, p. 120) apresenta esse jogo:

Objetivo: Ajudar os jogadores a ver como o corpo todo; refletir e não imitar o outro.

Foco: Em refletir perfeitamente o gerador dos movimentos.

Descrição: Divida o grupo em duplas. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todas as duplas jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo, inverte as posições de maneira que B reflita.

Notas: 1. Cuidado com as suposições. Por exemplo, se B faz um movimento conhecido, o jogador A antecipa e assume o próximo movimento, ou ele fica com B e o reflete?

2. Observe o espelho verdadeiro. Se B usar a mão direita, A usa a mão direita ou esquerda? Não chame a atenção dos jogadores para esse fato de maneira cerebral. (...)
3. As mudanças devem ser feitas sem interromper a fluência do movimento entre os jogadores.

#### e) Hipnotismo colombiano

Este é um jogo clássico do Teatro do Oprimido. O grupo faz um círculo, onde dois dos participantes se posicionam ao centro e iniciam o jogo. Turlle (2021, p. 34) apresenta o jogo:

**PRÁTICA:** um ator põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este, como hipnotizado, deve manter o rosto sempre a mesma distância da mão do hipnotizador, os dedos e os cabelos, o queixo e o pulso. O líder inicia uma série de movimentos com as mãos, retos e circulares, para cima e para baixo e para os lados, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis, a fim de equilibrar e manter a mesma distância entre o rosto e a mão. A mão hipnotizadora pode mudar, para fazer, por exemplo, com que o ator/atriz hipnotizado seja forçado a passar por entre as pernas do hipnotizador. As mãos do hipnotizador não devem jamais fazer movimentos muito rápidos, que não possam ser seguidos. O hipnotizador deve ajudar seu parceiro a assumir todas as posições ridículas, grotescas, não usuais: são precisamente estas que ajudam o ator a ativar estruturas musculares pouco usadas e a melhor sentir as mais usuais. O ator vai utilizar certos músculos esquecidos do seu corpo. Depois de uns minutos, trocam-se o hipnotizador e o hipnotizado. Alguns minutos mais, os dois atores se hipnotizam um ao outro: ambos estendem sua mão direita, e ambos obedecem a mão um do outro.

Variante 1:

Exercício: Hipnose com as duas mãos.

Mesmo exercício. Dessa vez, a atriz dirige duas de suas companheiras uma com cada mão. A líder não deve parar o movimento nem de uma mão nem da outra. Esse exercício é para ela também. Pode cruzar suas mãos, obrigar uma parceira a passar por debaixo da outra (sem se tocarem). Cada corpo deve procurar seu próprio equilíbrio, sem se apoiar sobre o outro. A líder não pode fazer movimentos muito violentos; ela não é uma inimiga, mas uma aliada, mesmo se está tentando sempre desequilibrar suas parceiras. Depois, troca-se de líder, de maneira que as três atrizes possam experimentar ser a hipnotizadora. Após uns minutos, as três atrizes em triângulo, hipnotizam se umas às outras, estendendo, à sua direita, sua mão direita e obedecendo à mão direita da outra que vem pela esquerda.

#### f) Jogo da dublagem

Esse é um jogo de picadeiro para ser feito em duplas. As duplas se posicionam de frente para a plateia. Um dos participantes fala sem produzir som, enquanto o outro tenta dublá-lo. Cada participante tem que se manter coerente em sua construção, evitando falar aleatoriedades: deve-se buscar um fio condutor do assunto e mantê-lo durante o jogo.

#### g) Gramelô

Gramelô é a forma aportuguesada de *grammelot*. Fo (1998, p. 97) explica que

*Grammelot* é uma palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos *dell'arte* e italianizada pelos venezianos, que pronunciavam *gramlotto*. Apesar de não possuir um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopeico, articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com acréscimos de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo.

Assim, o gramelô é um jogo onde os participantes inventam que falam outros idiomas, buscando utilizar o sotaque e as estruturas das falas. Fo (1998, p. 99) diz que “para se contar uma história em *grammelot* é necessário possuir uma bagagem dos estereótipos sonoros e tonais de mais evidentes de um idioma, além de uma clara consciência de seus ritmos e cadências”.

Dois participantes por vez vão à frente da plateia e vivenciam uma situação qualquer, porém devem se comunicar em gramelô. A situação deve ter início, meio e fim.

Uma variação desse jogo é a “entrevista”, em que um participante faz o papel de um repórter, outro de um falante de uma língua estrangeira e um terceiro é um intérprete, mediando a comunicação entre o repórter e o estrangeiro.

#### h) Conversa privada

Dois participantes vão à frente da plateia. Eles devem tentar ter uma conversa sobre um assunto privado, como um segredo ou uma revelação. Porém, a plateia está em jogo também, como um terceiro elemento, que não pode saber sobre o assunto conversado. Os dois participantes devem encontrar formas de conversar, mantendo a plateia alheia ao assunto. As reações da plateia devem ser incorporadas à cena. Não se pode utilizar de cochichos, a conversa tem que ser audível.

#### i) Banda

Todos participam juntos. Em círculo, cada participante deve fazer um som com o corpo. Este som deve manter-se em um ritmo constante. Os outros participantes vão produzindo sons de maneira que eles possam se harmonizar e compor uma melodia juntos. Pode ser repetido diversas vezes, com diferentes explorações dos sons produzidos.

#### j) Apresentação da cena com objeto

Os participantes apresentam a cena que construíram a partir da proposta do módulo anterior.

#### k) Construção de cena baseada em fracasso

Esta é uma proposta para ser realizada em casa. Cada participante deve construir uma pequena cena completa, com início, meio e fim, na qual ele tenta realizar uma atividade cotidiana, porém fracassa de formas diversas e inusitadas.

l) Roda de conversa.

Esta dinâmica é a mesma do módulo anterior, porém centrada no Princípio da Interação e seus desdobramentos.

Algumas perguntas norteadoras para esse momento podem ser:

- Quais desafios você tem ao se relacionar com os discentes?
- Como usar os espaços da escola a favor do trabalho pedagógico?

## 7.5 MÓDULO IV – PRINCÍPIO DA LÓGICA DA CONTRADIÇÃO

O palhaço apresenta uma lógica própria ao enxergar e lidar com o mundo ao seu redor, sempre fugindo do que é óbvio ou comum. Essa forma não-usual de pensar e agir surge a partir de seu olhar inaugural e de suas relações estabelecidas com as pessoas e o mundo ao redor.

Transpondo esse princípio para o cotidiano do educador-palhaço, temos duas possibilidades para sua operação.

Em primeiro, ao fugir das rotas óbvias de compreensão e resolução, o educador-palhaço precisa se relacionar com sua audiência de uma forma mais atenta, se permitindo observar e tentando acompanhar a lógica própria que acompanha tanto o pensamento infantil quanto o pensamento individual de cada pessoa. As incongruências apresentadas não são censuradas, mas analisadas na tentativa de entender o que move estas formas de pensar e de quais formas estas dissonâncias podem enriquecer o fazer pedagógico. Assim, não só o educador-palhaço faz parte do mundo próprio do educando, mas, simultaneamente, o traz para o mundo proposto pelo educador-palhaço.

Em segundo, o educador-palhaço, ao exercitar lógicas de pensamento não usuais, pode trazer à sua audiência conteúdos, atividades e vivências de forma mais criativa e lúdicas

, utilizando-se de abordagens mais flexíveis e diferenciadas. Ademais é possível criar na audiência, a partir da não obviedade, um senso de expectativa sobre o que pode acontecer, criando um engajamento e oportunizando uma participação mais ativa por parte da audiência.

O objetivo desse módulo é proporcionar ao docente formas não-usuais e criativas para a compreensão e resolução dos problemas e conflitos que possam ocorrer ao seu redor. As palavras-chave desse módulo são **ineditismo** e **resolução**.

Os conceitos trazidos nesse módulo são:

- **relação fracasso x sucesso:** o palhaço é aquele que fracassa. Mais do que isso: ele transcende o fracasso. Beré (2020, p. 7) nos diz que o palhaço representa aquele que aceita sua condição de desajustado, e tira proveito disso. Os palhaços são desajustados porque não se encaixam (mesmo quando tentam) às formas habituais e cotidianas de fazer as coisas. Fazemos o que fazemos, da

maneira que fazemos no nosso dia a dia, apenas porque aceitamos que esse é o modo certo de fazer as coisas.

Dentro de uma sociedade que nos exige uma alta performance, o palhaço nos lembra que fracassar faz parte do que é humano e que, como aponta Morin (2000), a existência humana é cercada por incertezas.

- **o palhaço e os problemas:** Einsenberg (2021, on-line) diz que o trabalho do palhaço é encontrar “maneiras simples de realizar tarefas complicadas, e maneiras complicadas de realizar tarefas simples”. Cada palhaço desenvolve uma forma própria de lidar com problemas e resolvê-los, desafiando, por vezes, a expectativa da audiência. Uma solução pode, muitas vezes, criar outros desafios que precisam ser resolvidos, em um movimento de espiral, até que o último problema seja resolvido de uma forma totalmente inusitada.

Os procedimentos e dinâmicas presentes nesse módulo são:

- a) Jogos de disponibilidade física;
- b) Dança guiada por partes do corpo III;
- c) Roda das transformações;
- d) Livrando-se da prova;
- e) Morte súbita;
- f) Mal-entendido;
- g) Formas não-usuais de resolver problemas cotidianos;
- h) Apresentação de cena baseada no fracasso;
- i) Uma música para você;
- j) Roda de conversa.

### 7.5.1 Dinâmicas do Módulo IV

- a) Jogos de disponibilidade física

O dinamizador pode iniciar o trabalho com as mesmas dinâmicas utilizadas no módulo anterior ou trazer novas possibilidades. O importante é criar condições para que os participantes se movam e despertem o seu corpo.

- b) Dança guiada por partes do corpo III

Esta dinâmica começa como a dança guiada por partes do corpo I e segue para dança guiada por partes do corpo II. Após as caminhadas guiadas pelas diferentes partes do corpo, o dinamizador pede para que os participantes explorem modos estranhos, excêntricos e incomuns de mover o corpo, buscando um estranhamento no corpo e a expressão de figuras não humanas.

A ideia é que os participantes explorem possibilidades de corporeidades desconhecidas e não cotidianas.

*“- Vamos! Transformem seus corpos em corpos grotescos! Transformem em não-corpos! Não planejem, somente ajam! Explore a esquisitice em todas as partes do corpo!”*

c) Roda das transformações

Os participantes caminham pelo espaço e devem transformar o seu corpo a partir dos comandos dados pelo dinamizador. O dinamizador irá propor cores, sentimentos, sensações e outros fenômenos que tenham pouca concretude.

*“- A palavra é ‘amarelo’. Transformem seus corpos nessa cor. Como o amarelo se move, qual é o peso que ele tem? A palavra é ‘chuva’. Como o seu corpo chove? A palavra é ‘medo’. Como é o corpo do medo? Como ele se move e anda?”*

d) Livrando-se da prova

Esta dinâmica é uma prática de picadeiro e necessita de uma coleção aleatória de objetos disponíveis. Antes de iniciar, os participantes devem escolher um objeto. Então, cada participante por vez vai à frente da plateia com o objeto previamente escolhido. Ele precisa se livrar desse objeto, porém de uma forma não usual.

*“-Você está sendo acusado de cometer um assassinato utilizando esse objeto e deve se livrar dele antes que a polícia chegue!”*

e) Morte súbita

Esta dinâmica é uma continuidade da anterior. Cada participante em sua vez vai à frente da plateia, tentando se livrar de seu objeto, porém sem conseguir. Ao fim, ele deve fingir uma morte súbita para não ser pego.

*“- Você está tentando se livrar do objeto, porém a polícia chega de repente onde você está! A única forma de escapar é fingindo a própria morte!”*

f) Mal-entendido

Nesta proposta, cada participante deve construir e apresentar uma pequena cena, na qual ele age de maneira a levar a audiência a pensar em uma situação, porém, no fim, é revelado que o participante estava fazendo outra coisa. Por exemplo, o participante pode fazer uma cena na qual parece que ele está fazendo um sanduíche, mas no fim ele está fazendo uma cirurgia.

Primeiramente esse exercício é feito de forma individual, depois em duplas e, por fim, em trios. O dinamizador deve proporcionar um tempo para que os participantes possam construir a cena.

g) Formas não-usuais de resolver problemas cotidianos

O dinamizador irá propor problemas cotidianos (abrir uma fechadura, trocar uma lâmpada, preparar um pão etc.) e cada participante irá apresentar uma forma não usual para resolver esse problema. É interessante que o dinamizador prepare uma lista de situações previamente, no mínimo uma situação para cada participante. A dinâmica inicia com um participante de cada vez diante do público para mostrar a sua resolução. Após todos se apresentarem, pode-se refazer a dinâmica com duplas.

h) Apresentação de cena baseada no fracasso

Essa dinâmica acontecerá em dois momentos. No primeiro momento, cada participante vai diante da plateia apresentar a sua cena construída desde o encontro anterior. Nesse momento, o dinamizador não faz interferências. No segundo momento, após todos se apresentarem, se propõe que os participantes incrementem a sua cena a partir da ideia de **cadeia de problemas**, no qual a resolução de um problema gera outro problema. Nesse momento, é interessante que haja um debate e uma construção coletiva sobre cada cena, com os participantes oferecendo sugestões e dicas.

i) Uma música para você

Esta é uma proposta para ser feita em casa. Cada participante deve procurar e trazer, no próximo encontro, uma música que defina quem ele é.

j) Roda de conversa

Esta dinâmica é a mesma do módulo anterior, porém centrada no Princípio da Lógica da Contradição e seus conceitos.

Algumas perguntas norteadoras para esse momento podem ser:

- Você improvisa em sala de aula?
- Como você lida com o inusitado em seu cotidiano?
- O que mais te desafia em relação a se programar para a escola?

## 7.6 MÓDULO V – PRINCÍPIO DO JOGO

Assim como as crianças, o palhaço opera a partir de uma lógica lúdica, recriando a realidade segundo suas regras particulares e convidando a audiência para fazer parte deste novo mundo. O jogo é o momento da manifestação de todos os outros princípios e o tema central desse módulo.

Puccetti (2017, p. 23) define o jogo do palhaço como sendo o conjunto que engloba “as pequenas ideias, micro-situações e relações criadas entre palhaço e público pela interação de seu repertório com as reações do público”. Para o autor, este é um aspecto essencial do Estado do Palhaço.

Barbosa (2017) aponta que o jogo do palhaço tem a capacidade de desfazer a separação existente entre o espaço de atuação e o espaço de expectativa, promovendo uma confluência de afetos e a instauração de uma relação de cumplicidade entre o palhaço e a audiência.

Assim, o objetivo desse módulo é proporcionar que o docente explore a ludicidade em suas ações e construa relações de cumplicidade com a audiência. A palavra-chave desse módulo é **brincar**.

Ao utilizar-se deste princípio em seu fazer pedagógico, o educador-palhaço pode conseguir um maior engajamento de sua audiência, a partir de uma relação mais lúdica e flexibilizada. Ademais, ele pode ser capaz de utilizar-se de mais ludicidade em suas práticas pedagógicas, a despeito de existirem materiais adequados ou não, já que esta ludicidade se manifesta a partir de suas próprias ações e conexões com o mundo, em um movimento de exteriorizar-se.

Um aspecto importante desse princípio é a utilização do corpo enquanto instrumento de ludicidade. Assim, é importante que o palhaço-educador esteja à vontade com o seu corpo, os seus movimentos e sua voz.

Os conceitos analisados aqui são:

- **Ludicidade:** a ludicidade é um fenômeno complexo e não facilmente explicável. Luckesi (2014, p. 18) aponta que a “ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das brincadeiras. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.” Assim, o conceito de ludicidade está mais conectado a um estado do que a uma prática: um docente que esteja de mau humor é incapaz de tornar uma brincadeira agradável. Nesse sentido, Luckesi (*ibidem*, p. 19) segue dizendo que a ludicidade é “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano”. Esse estado de

energia e plenitude é o qual queremos produzir ao experimentar o Estado de Palhaço;

- **Performance e afetividade:** ao compreender que a sua atuação profissional é uma atuação performática, o docente pode utilizar-se dos conceitos e práticas propostos pelos Princípios da Palhaçaria e pelo desenvolvimento de um Estado de Palhaço para tornar seus laços afetivos com sua audiência mais coesos, possibilitando uma maior efetividade de sua ação docente por meio de seu aspecto interrelacional.

Os procedimentos e dinâmicas desse módulo são:

- a) Jogos de disponibilidade física;
- b) Dança do horrível;
- c) Vendo um esporte;
- d) Jogo da bola;
- e) Cabo-de-guerra;
- f) Envolvimento em duplas;
- g) Entrar, olhar e sair;
- h) O que eu sei fazer de melhor;
- i) Roda de apresentação;
- j) Música que me define;
- k) A grande festa;
- l) Roda de conversa.

### 7.6.1 Dinâmicas do Módulo V

- a) Jogos de disponibilidade física

O dinamizador pode iniciar o trabalho com as mesmas dinâmicas utilizadas no módulo anterior ou trazer novas possibilidades. O importante é criar condições para que os participantes se movam e despertem o seu corpo.

- b) Dança do horrível

Essa dinâmica é baseada nos escritos de Ana Wuo (2016) e se desenrola em três momentos.

No primeiro momento, essa dinâmica se inicia com a **dança guiada pelas partes do corpo III**, com ênfase na deformação da corporeidade dos participantes.

No segundo momento, o dinamizador separa o grupo em duas equipes. A proposta é que cada equipe dance junto, como se fosse um clã ou uma tribo. O dinamizador deve incentivar que os participantes explorem corpos estranhos e produzam sons e ruídos.

O terceiro momento é o momento do conflito entre os grupos e é apresentado por Ana Wuo (2016, p. 130)

Os dois grupos têm um espaço entre eles para a apresentação. Cada membro de grupos opostos vai ao centro e faz a sua demonstração; assim, sucessivamente, todos os participantes vão ao centro e desafiam os outros. Quando todos os participantes terminam a sua demonstração, dançam todos ao mesmo tempo, estabelecendo um verdadeiro caos.

O dinamizador deve providenciar, antecipadamente, uma seleção de músicas diversas para a realização dessa dinâmica.

#### c) Vendo um esporte

Esta é uma dinâmica para ser realizada em duas equipes. Cada equipe escolhe um esporte e deve assisti-lo, como se estivesse em uma arquibancada, enquanto a outra equipe assiste. Viola Spolin (2015, p. 49-50) apresenta essa dinâmica:

Pelo acordo grupal, o time decide que esporte irá assistir. Quando chegar ao acordo, o time vai para o palco. Os próprios jogadores devem avisar: "pronto!" quando estiverem prontos.

**PONTO DE CONCENTRAÇÃO:** em ver.

**INSTRUÇÃO:** *Veja com os pés! Veja com o pescoço! Veja com o corpo todo! Veja como se fosse 100 vezes maior! Mostre, não conte! Veja com os ouvidos! Use o corpo todo para mostrar o que você está vendo!*

**PONTO DE OBSERVAÇÃO:**

1. Diga aos alunos de antemão que o evento que eles irão assistir vai se realizar a alguma distância deles (favorece a concentração). Este é o primeiro passo para colocá-los no ambiente. Se a distância não for enfatizada, eles olharão para baixo, nunca se aventurando fora de seu ambiente imediato.
2. Quando o grupo estiver vendo, oriente frequentemente. Se um aluno olhar para você curioso quando você der a instrução pela primeira vez diga-lhe para ouvir sua voz, mas para manter sua concentração em ver. Se o POC<sup>43</sup> (ver) for sustentado (...), a tensão será aliviada e o medo estará a caminho do desaparecimento.
3. Os indivíduos num time não devem ter qualquer interação durante o "ver", mas devem individualmente assistir o evento. Essa é uma maneira simples de obter um trabalho individual enquanto estão dentro da segurança do grupo.

#### d) Jogo da bola

Essa dinâmica também deve ser realizada com o grupo dividido em duas equipes, cada equipe realizando-a em sua vez, enquanto a outra assiste. Viola Spolin (2015, p. 57-58) explica o jogo:

Primeiro, o grupo decide sobre o tamanho da bola e, depois, os membros jogam a bola de um para o outro no palco. Uma vez começado o jogo, o professor-diretor dirá que a bola terá vários pesos.

**PONTO DE CONCENTRAÇÃO:** no peso e tamanho da bola.

**INSTRUÇÃO:** *A bola é cem vezes mais leve! A bola é cem vezes mais pesada! A bola é normal novamente!*

**AVALIAÇÃO:** Todos os jogadores se concentraram no peso da bola? Eles mostraram ou contaram?

---

<sup>43</sup> Ponto de Concentração

**PONTOS DE OBSERVAÇÃO:**

1. Observe os alunos que usam o corpo para mostrar o relacionamento com a bola. O corpo tornou-se leve e flutuou com a bola mais leve? O corpo tornou-se pesado com a bola mais pesada? Não chame a atenção dos alunos para isso até que o problema tenha sido trabalhado. Se a Avaliação
2. for dada antes que todos tenham ido ao palco, muitos tentarão agradar o professor e representarão leveza ou peso ao invés de sustentar o Ponto de Concentração (que produz espontaneamente o resultado que procuramos).
2. Junto com este exercício, faça com que o grupo jogue beisebol, pingue-pongue, basquete etc.

## e) Cabo-de-guerra

Essa dinâmica é para ser realizada por dois participantes de cada vez. Também é apresentado por Viola Spolin (2015, p. 56)

Os jogadores devem jogar cabo-de-guerra com uma corda imaginária. A corda é o objeto entre eles.

**PONTO DE CONCENTRAÇÃO:** dar realidade à corda invisível.

**INSTRUÇÃO:** *Sinta a corda! Sinta sua textura! Sua grossura! Torne-a real*

**PONTOS DE OBSERVAÇÃO:**

1. A ação corporal deve vir a partir da realidade da corda. Se a concentração completa for colocada no objeto entre os atores, eles usarão tanta energia como se estivessem puxando uma corda de verdade.
2. Observe o aluno que "se encaixa no problema", guiando-se mais pela ação de seu companheiro do que pelo POC<sup>44</sup>. Ainda que possa ser muito esperto, ele está fugindo do problema.
3. Este é um exercício muito importante, uma vez que mostra tanto para os jogadores como para a plateia que - como num jogo - quase todos os problemas podem ser solucionados através da interrelação dos jogadores. Nenhum Jogador pode fazer o exercício sozinho. Ele mostra também a necessidade de dar realidade ao objeto para que haja essa interrelação.
4. Seus jogadores devem sair desse exercício com todos os efeitos físicos de ter realmente jogado cabo-de-guerra (por exemplo: transpirando, sem folego, com as faces coradas etc. Se isto não ocorrer, ao menos parcialmente, então esteja certo de que eles estavam fingindo.

Uma variação dessa dinâmica é realizá-la com mais participantes: dois de cada lado da corda, depois três, depois duas equipes.

## f) Envolvimento em duplas

Essa dinâmica é para ser realizada por dois participantes de cada vez e é apresentada por Viola Spolin (2015, p. 58)

Os jogadores estabelecem um objeto entre eles e começam uma atividade com ele (como no Cabo-de-Guerra). Neste caso, o objeto que eles escolherem determina a atividade (por exemplo: estender um lençol, colocar um cobertor na cama).

**PONTO DE CONCENTRAÇÃO:** no objeto entre eles.

**PONTOS DE OBSERVAÇÃO:**

1. Uma maneira de evitar que os alunos-atores planejem (...) é fazer com que cada time escreva o nome de um objeto num pedaço de papel. Colocam-se os papéis numa caixa e cada time pega um pedaço antes de ir ao palco. Isso é agradável para todos.

---

<sup>44</sup> Ponto de Concentração

2. Para este primeiro envolvimento, sugira que o objeto seja do tipo que normalmente sugira uma resposta tátil.

Essa dinâmica pode ser realizada, depois, por três ou quatro participantes de cada vez.

g) Entrar, olhar e sair

Esta é uma dinâmica de picadeiro feita em dois momentos. Primeiro, cada participante deve entrar diante da plateia, de forma consciente, relaxada e decidida, parar em cena, olhar para cada pessoa na plateia e sair. É importante frisar que os participantes devem manter a concentração o tempo todo e não realizar outras ações. O dinamizador deve lembrá-los de respirar corretamente.

Depois que todos participarem, cada participante refaz a entrada. Desta vez, ao parar no centro de cena, a plateia deve ser incentivada a aplaudir efusivamente o participante, que pode agradecer aos aplausos recebidos e depois sair.

h) O que eu sei fazer de melhor

Essa também é uma dinâmica de picadeiro. As 'super-habilidades' apresentadas no Módulo I serão resgatas e reapresentadas. Cada participante deve tentar mobilizar os conceitos discutidos até o momento e incrementar a sua apresentação.

i) Roda de apresentação

Os participantes ficam em roda e irão apresentar, novamente, suas super-habilidades, mas desta vez utilizando a orientação de plateia oferecida pela roda. O dinamizador irá apresentar, de forma grandiosa e pomposa, o primeiro participante. Depois, cada participante vai apresentar o próximo a se apresentar.

j) Música que me define

Essa dinâmica deve ser realizada em roda. Cada participante irá colocar a sua música escolhida e se mover livremente enquanto a música toca.

k) A grande festa

O dinamizador deve providenciar diversos figurinos e acessórios para essa dinâmica. Pode ser combinado no encontro anterior para que cada participante também traga peças. Cada participante vai se fantasiar como quiser e todos irão vivenciar uma festa, onde devem se divertir e brincar livremente uns com os outros. Pode ser feito a partir de uma lista de músicas.

#### l) Roda de conversa

Esta dinâmica é a mesma do módulo anterior, porém centrada no Princípio do Jogo e seus conceitos.

Algumas perguntas norteadoras para esse momento podem ser:

- Você se considera lúdico?
- Como tornar o cotidiano escolar mais lúdico?

### 7.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este Produto Educacional foi construído a partir das dinâmicas e pressupostos que embasam os percursos formativos da palhaçaria, sendo um recorte dessas vivências que se configuram em uma multiplicidade de possibilidades das mais diversas.

O que se busca com este Produto Educacional é a possibilidade de levar as perspectivas que a vivência da palhaçaria pode proporcionar aos docentes, através do jogo do palhaço e da (re)descoberta de sua corporeidade tolhida. O jogo de um palhaço íntimo, sem pintura, sem nariz vermelho, sem roupas extravagantes. Uma corporeidade brincante, jogadora, transgressora, grotesca.

As sutilezas do palhaço, com seu corpo grotesco, sua aceitação e seu pensamento desajustado, podem inspirar docentes a lidar melhor com seus tropeços, imperfeições, frustrações, ansiedade, emoções disruptivas.

É necessário apontar que a palhaçaria se configura como uma atividade artística de longa data e de alta complexidade, necessitando uma vida inteira de dedicação para o aprimoramento dessa arte expressiva. Assim, esse Produto Educacional não se propõe a formar palhaços no sentido pleno, mas sim apontar a palhaçaria como um recurso lúdico, integral e possível para o aperfeiçoamento da dimensão relacional do fazer pedagógico, tornado as relações interpessoais em sala de aula mais espontâneas, descontraídas, lúdicas e humanizadas. Portanto, aspectos mais técnicos e específicos da palhaçaria não foram abordados nesse curso.

Morin (2000, p. 81) diz que “o futuro chama-se incerteza”. A existência humana é permeada pela incerteza. Cada dia é incerto, assim como o resultado de cada ação. O palhaço é o arauto da incerteza, com seu corpo que nos desafia, seu modo de pensar aleatório e suas ações que nos surpreendem. Assim, em um mundo que se transforma constantemente e ruma ao desconhecido, ele pode ser um bom professor para professores.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dissertativa pretendeu investigar e explorar qualitativamente quais as possíveis contribuições que a vivência da palhaçaria poderia trazer para a construção de relações interpessoais entre docentes e discentes no espaço escolar, de acordo com a compreensão de que tanto a palhaçaria quanto à docência são atividades relacionais e possuem os seus objetivos intermediados por meio das relações socioafetivas entre os participantes protagonistas do processo educacional.

Apontamos análises e reflexões a partir das experiências captadas dos participantes do projeto, bem como do acúmulo da bibliografia existente sobre o tema pesquisado que o caráter interacional do ensino é negligenciado nos processos formativos docentes, pois observa-se no cotidiano escolar que tal espectro é um aspecto delicado e subjetivo dos indivíduos. Nesse sentido, os conteúdos, metodologias e as experiências da palhaçaria poderiam ser um conjunto potencial de recursos pedagógicos para o aperfeiçoamento da dimensão interacional dos docentes. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico que embasa esta pesquisa e da pesquisa-ação, com o uso de grupo focal e análise narrativa, como procedimentos metodológicos que oportunizaram tal empreitada acadêmica.

Dos diversos eixos teóricos desta pesquisa, elegemos 3 vieses como principais deste trabalho.

No primeiro eixo apresentou-se a palhaçaria enquanto manifestação estético-artística ao longo da história, com seus processos formativos contemporâneos e pressupostos performáticos específicos.

No segundo eixo, correlacionou-se o tema da palhaçaria ao contexto educacional. Para tanto, utilizou-se o viés da Complexidade e da corporeidade para analisar tanto o fazer docente quanto a palhaçaria.

Por fim, o terceiro eixo debruçou-se sobre a dimensão relacional dos seres humanos, da ação pedagógica e da palhaçaria, apresentando a afetividade e a questão performática enquanto pontos inerentes tanto do trabalho docente quanto da ação do palhaço.

Para se atingir uma compreensão do objetivo geral desta pesquisa sobre analisar a palhaçaria como vivência para a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes, definiu-se quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico era apresentar a palhaçaria e seus percursos formativos. A partir dos referenciais teóricos, a palhaçaria foi apresentada como uma experiência artística que tem como base a relação entre o palhaço e a audiência, a partir da exposição do palhaço.

Os percursos formativos da palhaçaria contemporânea são constituídos por um conjunto de vivências e práticas, que podem ser agrupados em 7 categorias: exploração sensível; improvisação; máscara e autodescoberta; fisicalidade; mecanismos de comicidade; relação com o espaço e objetos; e relação com o outro. Esses percursos visam que o praticante observe e aperfeiçoe as relações com o íntimo e também com o externo: o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público.

O segundo objetivo específico da pesquisa era identificar princípios da palhaçaria pertinentes ao fazer pedagógico. Verificou-se que a palhaçaria se assenta em alguns princípios a partir da qual o palhaço age. Estes princípios são cinco: Vulnerabilidade, Estranhamento, Interação, Lógica da Contradição e Jogo. Esses princípios constituem o estado performático caracterizado como Estado de Palhaço, que é o modo característico do palhaço agir. Esses cinco princípios dialogam com a prática docente e são mais especificados quanto a isso no Produto Educacional originado a partir desta pesquisa.

Depois, o terceiro objetivo específico era discutir o caráter relacional do fazer pedagógico pelo viés da corporeidade e Complexidade. Verificou-se que as interrelações humanas são intrínsecas à afetividade, tendo um papel central na ação docente. A própria ação docente tem uma dimensão afetiva (humano-interacional), que considera o corpo, o movimento, a comunicação, a compreensão e os afetos entre os sujeitos, as identidades e alteridades, sempre em processo de troca contínua e mútua. Essa dimensão do fazer pedagógico se conecta a dimensão afetiva-relacional constituinte da corporeidade humana e responsável por ser uma interface entre nossas subjetividades e o meio, seja o meio físico, cultural ou social, determinando nosso comportamento e emoções ao sermos afetados por outros.

Por fim, o quarto objetivo era demonstrar possibilidades pedagógicas a partir da experiência da palhaçaria. Essas possibilidades se dão a partir da criação do Produto Educacional originado dessa pesquisa, que utiliza aspectos da formação da palhaçaria como uma vivência que possibilita a reflexão e ação docente a partir dos Princípios da Palhaçaria.

Desta forma, a análise destes objetivos permitiu concluir que o objetivo principal da pesquisa foi alcançado, pois a palhaçaria foi analisada em suas diversas dimensões que se correlacionam positivamente, enquanto uma vivência, com a dimensão interrelacional do fazer pedagógico e a formação de vínculos afetivos entre docentes e discentes.

A metodologia de campo utilizada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação. O grupo focal e a análise de narrativas foram os procedimentos metodológicos utilizados. A partir da participação em um curso-piloto baseado no Produto Educacional, os participantes puderam experienciar e refletir os Princípios da Palhaçaria aplicados ao fazer pedagógico. Os temas

observados a partir das narrativas dos participantes se conectam tanto com a palhaçaria quanto com as dificuldades encontradas em sala de aula. Percebeu-se uma receptividade positiva quanto ao curso e uma aplicabilidade dos temas propostos a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e a observação de si enquanto docente.

Nesse sentido, podemos afirmar que a hipótese central do trabalho de pesquisa e investigação acadêmica em relação ao cotidiano escolar de seus protagonistas discentes e docentes foi amplamente alcançado.

A vivência dos percursos formativos da palhaçaria contribui no aperfeiçoamento interpessoal docente ao trazer à prática cotidiana dos professores e professoras os mesmos princípios que permitem a palhaços experienciar e se relacionar com o mundo a partir de um “estado dilatado” de si, em que se constrói uma ampla e contextualizada consciência em relação a si e ao mundo ao redor; um estado de relaxamento, onde as relações são mediadas a partir da espontaneidade; um olhar mais empático, reconhecendo sua própria vulnerabilidade e lidando com seus erros e fracassos com um enfoque positivo se confirmou, pois pôde se observar, teoricamente, interconexões entre os pressupostos que sustentam a prática da palhaçaria e a dimensão interrelacional do fazer pedagógico, podendo ser feita uma extrapolação dos processos formativos da palhaçaria para o uso no aperfeiçoamento interrelacional dos docentes.

Empiricamente, por intermédio das narrativas sobre o cotidiano escolar produzidas pelo grupo focal, pode-se perceber que a vivência da palhaçaria proporcionou um processo reflexivo sobre as próprias práticas docentes a partir do reconhecimento de entraves quanto ao aspecto relacional (incerteza, conflito, fuga, julgamento social, seriedade excessiva, corporeidade tolhida) e possíveis vias de resolução (descontração, criatividade, afetividade, consciência do corpo) que a prática da palhaçaria pode oferecer aos participantes.

Sendo assim, podemos confirmar que a palhaçaria é uma vivência artística de significativa potência que pode contribuir pedagogicamente e significativamente para a construção de relações interpessoais qualitativas entre docentes e discentes ao permitir que as relações em sala de aula sejam ressignificadas, a partir de um estado de atenção consciente que permite um olhar mais afetivo, sem perder o aspecto crítico construtivo sobre si e sobre os outros, proporcionando que o docente se encontre mais descontraído e compreensivo de sua função social em sala de aula e, conseqüentemente, consiga se conectar com a sua audiência coletiva de forma mais plena ao compreender que é possível transcender os fracassos e cobranças que o modo de vida individualista e exacerbadamente competitivo que o período contemporâneo nos impõe.

O Produto Educacional oriundo desta pesquisa acadêmico/pedagógica foi aplicado em forma de piloto e avaliado satisfatoriamente a partir das ricas narrativas e importantes contribuições dos participantes do projeto experienciado. Este Produto Educacional é uma tentativa didático/pedagógica de empreender nos cotidianos escolares, entre docentes e estudantes, as possibilidades de avanços qualitativos no processo de construção do conhecimento multidisciplinar lúdico em que o prazer de apreender faça parte do cotidiano escolar e que promova, além das questões anteriores citadas, possibilidades dos estudantes perceberem que são capazes de ir além de suas supostas compreensões de seus limites, pois a autoestima pode e deve ser mais percebida e cuidada de acordo com as inúmeras capacidades que nos tornam mais humanizados.

Entretanto, é necessário salientar que devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, a aplicação do Produto Educacional se deu de forma adaptada ao meio virtual, limitando a experimentação do Produto Educacional em sua totalidade. Assim, se faz necessário, em pesquisas futuras, a validação do Produto Educacional em sua forma completa junto ao público-alvo e as consequentes reflexões, adaptações, revisões e reaplicações para uma maior efetividade do Produto Educacional.

Cabe ressaltar que, devido à natureza intrínseca do tema da pesquisa, os instrumentos metodológicos, principalmente referente a análise narrativa, têm um alto grau de subjetividade inerente. Assim, tanto a presente pesquisa, bem como as suas análises e os seus resultados necessitam ser atravessados pelas subjetividades e experiências dos próprios pesquisadores.

Nesse sentido, apontamos que pesquisas futuras sobre este campo temático podem experimentar outros processos acadêmicos e metodológicos de novas observações, pistas, sinais e emblemas de percepções e, conseqüentemente, de novas validações das descobertas, apontamentos e os achados aqui apresentados.

Sugerimos em pesquisas futuras, que a vivência da palhaçaria seja experimentada e avaliada por docentes por um período de tempo maior, a fim de se compreender se as reflexões atingidas são momentâneas ou são incorporadas à prática docente de longo prazo, transformando, de fato, o olhar sobre as interrelações em sala de aula.

Por fim, encontramos também interessantes possibilidades de interrelações da prática da palhaçaria com a teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995) que desenvolve interessantes e complexas pesquisas na área das diversas inteligências, principalmente relacionado aos vieses da Inteligência Intrapessoal e Interpessoal, possibilitando um novo campo de estudo para pesquisas futuras que explorem a palhaçaria e as múltiplas inteligências nas dimensões dos docentes e discentes no espaço escolar.

Na tentativa de resumir tais análises, os percursos formativos da palhaçaria podem ser uma vivência potencialmente benéfica para o aperfeiçoamento da dimensão interacional do fazer pedagógico, por permitir que os participantes observem e experimentem, de forma ativa, aspectos basilares das interações. O entendimento do fazer pedagógico enquanto uma atividade performática também é favorável para uma melhor qualidade da ação docente, pois se existem técnicas e métodos que beneficiam outros atuantes performáticos, os docentes também podem refinar sua performance. Assim, o fazer pedagógico sai do ideário romântico do denominado e popular conceito de “Dom” e passa a ser tratado cientificamente sobre aspectos de aperfeiçoamento além de sua dimensão técnico-pedagógica.

O corpo e a corporeidade são os conceitos e práticas centrais desse trabalho, tanto para docentes quanto para palhaços e palhaças. Esse é um ponto que deve ser lembrado constantemente, pois as relações humanas e a afetividade só existem por existirem corpos que se relacionam. Apesar de não ser um dos focos centrais da pesquisa, observamos que vivemos em tempos em que ainda levamos somente a cabeça (razão cartesiana) para a escola enquanto deixamos o corpo (as subjetividades humanas) fora dos portões da instituição. Entendemos que tal conceito hegemônico no sistema escolar nacional pode avançar no seu cotidiano escolar e se transformar qualitativamente para a concepção de unicidade entre corpo e mente. Nesse sentido, a pesquisa compreende que tal concepção é um dos caminhos possíveis para essa transformação.

Alguns aspectos mais técnicos do trabalho da palhaçaria (mecanismos de comicidade, fisicalidade cômica, relações entre tipos de palhaços) não foram abordados neste trabalho, cabendo ressaltar que o Produto Educacional produzido não tem como foco a formação de “professores da alegria”, ao modo que existem palhaços que atuam em ambientes hospitalares, mas sim de compreensão e apontamento de que a palhaçaria, entendida pelos pesquisadores da dissertação como um recurso lúdico, integral e promotor de possibilidades para o aperfeiçoamento da dimensão relacional do fazer pedagógico, tornando as relações interpessoais em sala de aula mais espontâneas, descontraídas, lúdicas e humanizadas.

Frisamos também um apontamento importante: a palhaçaria é uma forma expressiva artística, de longo acúmulo histórico da humanidade, rica em seus aspectos e complexa em suas possibilidades. A formação de um palhaço é compreendida pelos pesquisadores como um percurso contínuo de um indivíduo por todo um processo de vida e, portanto, impraticável de ser descrito em apenas uma pesquisa, um livro ou pretense manual pedagógico.

Esta pesquisa não possui a pretensão de minimizar, diminuir, fragmentar, simplificar ou descaracterizar complexos e históricos processos da palhaçaria. Entendemos, ao contrário, que

o processo da palhaçaria pode compartilhar e se relacionar intrinsecamente das ideias norteadoras de seu processo de construção e aplicação com quaisquer pessoas curiosas e dispostas a se envolverem com este campo de estudos acadêmicos e aplicações de saberes populares das práticas no cotidiano.

Nesse sentido, a pesquisa em questão e o seu Produto Educacional resultantes do acúmulo de experiências e pesquisas de seus envolvidos, não possuem a pretensão de auxiliarem na construção de futuros seres palhacescos, pois temos a compreensão de que este processo de estudos das literaturas sobre o tema, as pesquisas e experiências desenvolvidas, procuraram traduzir este complexo e interessante campo de conhecimentos e experiências e que possuem a tentativa de iniciar reflexões e apontamentos acadêmicos/pedagógicos na complexa e significativa formação de palhaço e suas possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Ana. **Palavra de Palhaço**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016. 250 p.

AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Revista Ibero-americana de Educação**, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 1-13, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5611546>. Disponível em: <https://rioei.org/RIE/article/view/1546>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; DANTAS, Eugenia Maria. Edgar Morin, educação e complexidade: para além do pragmático, o paradigmático. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 3-26, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p3-26>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10742>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

ALMEIDA, Maria da Conceição. Um Itinerário do Pensamento de Edgar Morin. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, n. 18, p. 1-24, 2004. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/018cadernosihuideias.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

AMORIM, Maria da Conceição de Melo. **O humano em Edgar Morin**: contribuições para a compreensão da integralidade na reflexão pedagógica. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4804>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

ARAÚJO, Raíssa Guimarães de Souza; SPERBER, Suzi Frankl. O grotesco, a commedia dell'arte e o clown: visões de dentro e de fora. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 286-305, nov/dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573103362019286>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/16077/0>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [s. l.], v. 9, n. 1, jun. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

BARBOSA, Diocélio. O corpo cômico: da organicidade a um estado risível. *In*: Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2017. P. 2756 – 2775. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. As performances da presença. **Revista da Fundarte**, [s. l.], n. 26, p. 59-72, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/18>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

BERÉ, Marcelo. Desajustamento: a hermenêutica do fracasso e a poética do palhaço – Heidegger e os palhaços. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n.

1, p. 1-30, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/99055>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

BOLOGNESI, Mário Fernando. O corpo como princípio. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 24, p. 101-112, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732001000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/LQYchD3VKm6gSx74MCWjNBy/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

BORDIN, Vanessa Benites. **O jogo do bufão como ferramenta para o artista**. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-07032014-144317/pt-br.php>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019. 81 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. 312 p.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990. 228 p.

CARDOSO, Renato. O universo lúdico, estético e poético na educação musical: reflexões a partir de Edgar Morin. **DEBATES**, Rio de Janeiro, n. 18, p.232-247, mai. 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6527>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

CASTRO, Alex. Mini-manual pessoal para uso não-sexista da língua. **Alex Castro**. [Brasil]: 2013. Disponível em: <https://alexcastro.com.br/sexismo/>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

CASTRO, Alice Viveiros de. **Elogio da Bobagem: palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005. 274 p.

DESCARTES, René. **Discurso do método, Meditações, Objeções e Respostas, As paixões da Alma, Cartas**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DUENHA, Milene Lopes; NUNES, Sandra Meyer. Presença que não se Faz Só: potências de afeto no ato de com-por entre corpos. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 99-122, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/pfcYrypGFxy4jTnvchWfKYS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 256 p.

EISENBERG, Avner. Princípios Excêntricos. **Avner the eccentric**. [Canadá]: 2021. Disponível em: < [https://avnertheeccentric.com/eccentric\\_principles\\_portuguese.php](https://avnertheeccentric.com/eccentric_principles_portuguese.php) >. Acesso em: 17 de junho de 2022.

FERREIRA, Aurino Lima; ACCIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. 5. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1998. 384 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Miriam Sousa e. **Caminhos para uma intensificação da presença**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em:

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/92550/1/50507\\_Caminhos%20Para%20Intensifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Presen%C3%A7a%20-%20Miriam%20Sousa%20e%20Freitas.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/92550/1/50507_Caminhos%20Para%20Intensifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Presen%C3%A7a%20-%20Miriam%20Sousa%20e%20Freitas.pdf).

Acesso em: 20 de abril de 2022.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 356 p.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, p. 250-272, jan./ jun. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, p. 149-161, 2003. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 117 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p.

JOÃO, Renato Bastos. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193169, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193169>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/hFsfBXpLRnbV5j3MDxN5Xzv/?lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira da Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16567/18280>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. 239 p.

LOPES, Maria Júlia Machado; PEDRUZZI, Alana das Neves. O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 9, p. e10310917775, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17775>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17775>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 88 p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752005000100002). Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

MATOS, Lucas. Outros corpos, outros discursos: a figura do bufão como ferramenta de leitura para a poesia marginal. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 12, p. 229-241, jan. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL12-Art14.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 104 p.

PADERES, Adriana Marques; RODRIGUES, Regina de Brito; GIUSTI, Sonia Regina. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 1-13, jul. 2005. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/2205>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Organização do trabalho pedagógico: o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido? In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**: o que deve ser ensinado? O que é aprendido? Relatos e ensaios. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. 326 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 230 p.

PUCETTI, Ricardo. **A travessia do palhaço**: a busca de uma pedagogia. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

RABELO, Andréa da Silva. **Cada nariz em seu lugar**: o palhaço, seus afetos e estados em diferentes espaços. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27039/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

REIS, Demian Moreira. **Caçadores de risos**: o maravilhoso mundo da palhaçaria. Salvador: EDUFBA, 2013. 394 p.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo; MOREIRA, Wagner Wey. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231279781.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou Justa Presença? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266022014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/vMZpS4gN4RcS7fVv6WzwHCD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

SALVADOR, Marco Antonio Santoro. Corpo e controle no cotidiano escolar: desafios na construção do conhecimento. **Anais do XI ENFEFE**, p. 246-256, UFF, 2007.

SOARES, Ana Lucia Martins. **Palhaço de Hospital**: proposta metodológica de formação. 2007. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://cirurgioesdaalegria.org.br/storage/app/uploads/public/5c4/85e/61a/5c485e61aafd9453058741.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

SOUSA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-25, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/4567/2849/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

SOUZA, Cláudia Funchal Valente de. **O corpo cômico em jogo**: um estudo acerca da improvisação do palhaço. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) – UNESP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86881>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 384 p.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução: Ingrid Dormien Kouela. São Paulo: Perspectiva, 2008. 328 p.

TEIXEIRA, Marília Dalva. Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. **Voluntas: Revista Internacional De Filosofia**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/36662/html>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

TELES, Thiago. Os jogos e os homens. **Medium**. [Brasil]: 2017. Disponível em: <<https://thiagotelesp.medium.com/os-jogos-e-os-homens-851ba6a0cc55>>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

THEBAS, Cláudio. **O livro do palhaço**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. 96 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. 136 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, [s. l.], v. 31, p. 443-466, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

TURLE, Licko. **Jogos improvisacionais**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro;

Superintendência de Educação a Distância, 2021. *E-book*. 52 p. Disponível em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598877/2/eBook\\_Jogos%20Improvisacionais.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598877/2/eBook_Jogos%20Improvisacionais.pdf). Acesso em: 25 de abril de 2022.

VIVIANI, Ana Elisa Antunes. O corpo glorioso: um diálogo entre Merleau-Ponty e Michel Serres. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em**

**Comunicação**, [s. l.], v. 9, 2007. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.175>. Disponível em:

<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/175>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lousã: Edições Persona, 1981. 220 p.

WUO, Ana Elvira. **Clown: “Desforma”, rito de iniciação e passagem**. 2016. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – UNICAMP, Campinas, 2016. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/anuario/2016/IA/IA-tesesdoutorado.html>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

## APÊNDICE A

### **Roteiro do Curso “Pedagogia do Aveso – Princípios da Palhaçaria aplicados a Educação” – Piloto com grupo focal**

#### **OBSERVAÇÕES:**

- Os conceitos e dinâmicas utilizados são explicados e aprofundados no Produto Educacional.
- As dinâmicas foram adaptadas ao ambiente virtual por conta das restrições sociais impostas pela pandemia de COVID-19.
- O curso proposto no Produto Educacional é composto por 5 módulos com 4 horas de duração cada um, com um caráter majoritariamente prático e vivencial. O curso-piloto virtual foi adaptado para oferecer 5 encontros teórico-práticos com 2 horas de duração cada um e mais 10 horas de material teórico multimídia.

<b>Encontro 1 – Princípio da Vulnerabilidade</b>
<p><b>Orientações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do pesquisador</li> <li>• Apresentação sobre a pesquisa: objetivos, proposições, produto educacional</li> <li>• Ênfase na participação voluntária e construção do produto educacional a partir da presente vivência</li> <li>• Dúvidas dos participantes quanto aos procedimentos de pesquisa</li> </ul>
<p><b>Conceitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado de palhaço</li> <li>• Princípio da Vulnerabilidade</li> <li>• O fracasso do palhaço</li> <li>• Respiração como foco</li> </ul> <p>Palavra-chave do encontro: exposição</p>
<p><b>Procedimentos e dinâmicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música: “Olaria do Povo”</li> <li>• Música: “Como é que lava a saia?”</li> <li>• Apresentação com fósforo</li> </ul>

- Picadeiro de apresentação
- Apresentação de super-habilidade

Roda de conversa a partir da pergunta geradora:

- Qual o papel da afetividade dentro do processo pedagógico?

### **Observações:**

Propostas para o próximo encontro:

- Escrita de carta para a criança que fui
- Exploração de objeto simples e cotidiano e escrita sobre
- Vídeo 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=JfjP7gIKJbw>)
- Vídeo 2 (<https://www.youtube.com/watch?v=gmo3ZWrQEpw>)

## **Encontro 2 – Princípio do Estranhamento**

### **Orientações**

- Início com conversa sobre os vídeos
- Conversa sobre a atividade da carta para criança que fui

### **Conceitos**

- Princípio do Estranhamento
- “O olho que tudo vê”
- O palhaço não diz não

Palavras-chave do encontro: interesse, aceitação, escuta

### **Procedimentos e dinâmicas**

- História com objeto
- Venda de produto misterioso (solo e em dupla)
- Venda de objeto inusitado
- Apresentação do objeto escolhido

Roda de conversa a partir das perguntas geradoras:

- Como anda a sua curiosidade?
- Como ser, enquanto professor, um eterno aprendiz?

### **Observações**

Proposta para o próximo encontro:

- Criar uma pequena cena com uso inusitado do objeto escolhido
- Vídeo 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=5dUc5YCCToE>)
- Vídeo 2 (<https://www.youtube.com/watch?v=hV9COuYcc9s>)
- Vídeo 3 (<https://www.youtube.com/watch?v=jO5dq-ZsX8o>)

<b>Encontro 3 – Princípio da Interação</b>
<p><b>Orientações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre os vídeos assistidos</li> <li>• Conversa sobre a criação da cena com objeto</li> </ul>
<p><b>Conceitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio da Interação</li> <li>• A busca pelos anjos</li> <li>• Triangulação</li> </ul> <p>Palavras-chave do encontro: conexão, afetos</p>
<p><b>Procedimentos e dinâmicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da dublagem</li> <li>• Gramelô</li> <li>• Banda</li> <li>• Conversa privada</li> <li>• Pergunta e pergunta</li> <li>• Apresentação da cena</li> </ul> <p>Roda de conversa a partir da pergunta geradora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais suas dificuldades e desafios relacionais enquanto educadores?</li> </ul>
<p><b>Observações</b></p> <p>Para o próximo encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir aos vídeos do professor Martin Shell (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vvE6R8RN8Ts&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=vvE6R8RN8Ts&amp;t</a>) (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xA3Q9Zgk2Uc&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=xA3Q9Zgk2Uc&amp;t</a>)</li> <li>• Construção de cena baseada no fracasso</li> </ul>
<b>Encontro 4 – Princípio da Lógica da Contradição</b>
<p><b>Orientações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre os vídeos assistidos</li> <li>• Conversa sobre a construção da cena</li> </ul>
<p><b>Conceitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio da Lógica da Contradição</li> <li>• Fracasso x Sucesso</li> <li>• O palhaço e os problemas</li> </ul>

Palavras-chave do encontro: ineditismo, resolução
<p><b>Procedimentos e dinâmicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo da transformação</li> <li>• Livrando-se da prova</li> <li>• Morte súbita</li> <li>• Apresentação de cena</li> </ul> <p>Roda de Conversa a partir das perguntas geradoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como lido com os percalços em minha prática pedagógica?</li> <li>• Quais os limites de seguir uma programação rígida?</li> </ul>
<p><b>Observações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dos princípios excêntricos de Avner e correlação destes com a prática pedagógica (<a href="https://avnertheeccentric.com/eccentric_principles_portuguese.php">https://avnertheeccentric.com/eccentric_principles_portuguese.php</a>)</li> <li>• Assistir ao vídeo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YSnmQilQza&amp;t">https://www.youtube.com/watch?v=YSnmQilQza&amp;t</a>)</li> <li>• Escolher uma música que defina quem você é</li> </ul>
<b>Encontro 5 – Princípio do Jogo</b>
<p><b>Orientações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre os princípios excêntricos de Avner</li> <li>• Conversa sobre o vídeo</li> </ul>
<p><b>Conceitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio do Jogo</li> <li>• Performance e afetividade</li> </ul> <p>Palavra-chave: brincar</p>
<p><b>Procedimentos e dinâmicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurso da dança do horrível</li> <li>• Jogo da disputa</li> <li>• Onde estou, o que faço e como me sinto?</li> <li>• Entrar, olhar e sair</li> <li>• Música que me define</li> <li>• O que eu sei fazer de melhor</li> <li>• Apresentação do outro</li> </ul> <p>Roda de conversa a partir das perguntas geradoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estas vivências podem potencializar a minha prática?</li> </ul>

- Quais outros caminhos possíveis para aperfeiçoar as relações em sala de aula?

**Observações****MATERIAL DE APOIO DISPONIBILIZADO**

- Curso de Formação do Sesc ([https://ead.sesc.digital/cursos/course-v1:sescsaopaulo+c006+2021\\_palhacaria/sobre](https://ead.sesc.digital/cursos/course-v1:sescsaopaulo+c006+2021_palhacaria/sobre))
- Série “Pra fazer papel de palhaço” (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLcSqdhgV2bjQbpkI0z-ACfG5RGIHyImpI>)
- Texto sobre estado de palhaço e princípios da palhaçaria
- Texto sobre princípios da palhaçaria aplicados à educação
- Texto sobre história da palhaçaria
- Artigo “Hermenêutica do Fracasso”