

**UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
RICARDO AUGUSTO ROCHA**

**Corpo, mimesis e imaginação: o *clown* como possibilidade de
trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil**

**Florianópolis, SC
2014**

RICARDO AUGUSTO ROCHA

Corpo, mimesis e imaginação: o *clown* como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI 2014 da Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o CED – Centro de Ciências da Educação e com o NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil para obtenção do Grau de Especialista em Educação Infantil. Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Florianópolis, SC

2014

RICARDO AUGUSTO ROCHA

Corpo, mimesis e imaginação: o *clown* como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pelo ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI 2014 da Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o CED – Centro de Ciências da Educação e com o NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do CEDEI 2014

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Richter
PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Msc. Filipe Ferreira Ghidetti
PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Jaison José Bassani – Orientador
PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Msc. Adriana Maria Pereira Wendhausen (suplente)
SME – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Dedico este trabalho a João Batista Alves Rocha (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da árdua profissão que, nas unidades educativas de Educação Infantil em que atuo e atuei, disponibilizaram seu tempo e boa vontade para que se tornasse possível este trabalho. Desde as auxiliares de sala, que diretamente contribuíram para a caminhada, passando pelas Direções, Supervisões e chegando às cozinheiras e auxiliares de serviços gerais.

À Trupe da Alegria, no nome do Prof. Ms. Diego de Medeiros, grupo de teatro em Educação Infantil que atua na Rede Municipal de Florianópolis em que me reencontrei com as Artes Cênicas na Educação.

Aos amados palhaços da Traço, do LUME e do Barracão Teatro que, nos palcos ou nos livros, embelezaram o caminho desta pesquisa: Paula Bittencourt da Silva (Malagueta), Egon Seidler (Jubi), Debora Matos (Romana), Taís Dassoler (Super Pop), Elenice Nascimento, Oberdan Piantino, Janine Schmitz (Fada Punk), Isabella Spigolon, Esio Magalhães (Zabobrim), Ricardo Puceti (Teotonio) e tantos outros!

Aos fiéis escudeiros, amigos, parceiros, irmãos por escolha, sempre ao lado, lendo, acompanhando, sugerindo, caminhando junto e inspirando o sentido da existência: Renato Cabral Rezende, Rogério Ferreira Antunes, Otávio Moser Prado, Leonardo Costa Pereira, Eduardo Maia, Wellington Avelino Amaral, André Kazuo, Estevon Nagumo, Ricardo Perez Pombal, Rodrigo Tonin Mantovani, Peterson Rigato.

A Celso Dellia, que dispensa apresentações simplesmente por ocupar o sagrado.

Aos colegas e mestres do OLHO – Laboratório de Estudos Áudio-Visuais, da UNICAMP, grupo onde esbocei minhas primeiras experimentações de pesquisa acadêmica pela via da Estética e da Cultura, e que certamente estão impregnados na pele deste que hoje se pretende um pouco palhaço: Prof. Dr. Carlos Eduardo de Albuquerque Miranda (meu primeiro e eterno orientador, como a voz do grilo falante!), Fernando Catani, Nádia Massagardi, Beatriz Sampaio, André Baptistella, Prof. Dr. Gabriela Rigotti, Prof. Dr. Gabriela Copolla e Prof. Dr. Milton José de Almeida (in memoriam).

Aos mestres do curso de graduação em Pedagogia da UNICAMP, notadamente aqueles que me sensibilizaram em relação à problemática da Educação, da Estética e do Corpo.

Aos guerreiros da cultura do distrito de Barão Geraldo, em especial ao companheiro e produtor cultural Álvaro Tucunduva (o Tucun!), a quem muito devo o apreço pelas manifestações culturais, e em quem, apesar de a ele não fazer referência no texto acadêmico, muito identifico elementos da palhaçaria!

A Jaison José Bassani, professor doutor orientador deste trabalho, com quem, num processo desafiador, prazeroso e profundamente formativo, teci os encontros e desencontros da Pedagogia e do Riso. E aos demais professores e colegas do CEDEI 2012/2014.

À Dona Iracema da Silva Rocha, ‘cigana’, mística, forte, com quem tive minhas primeiras experiências no mundo mágico que escancara as mazelas da racionalidade extremada, ao lado de Antonio Martinez Rocha (o Tostinez!), Carlos Eduardo Rocha (o Musula!) e Julio Cesar Rocha (o Catatau!).

À Dona Rosalina Lúcia Gomes (a Dona Rosa!), a quem devo grande parte da paixão pela ancestralidade.

A Eliete de Assis Schmitt, Valdir Carlos Schmitt e Thiago Schmitt (o Casinha do TEM!), que me acolheram em sua morada justamente nos meses de elaboração dessa escrita.

E à palhaça mais palhaça, amada e bela de todas... A Xuxu!

“Ocidental

A missa

A miss

O míssil”

José Paulo Paes

RESUMO

Neste trabalho buscamos problematizar as possibilidades de inserção do tipo cômico *clown* na perspectiva de um fazer pedagógico com crianças de uma creche da Educação Infantil do município de Florianópolis que questione a perspectiva instrumental e utilitária de suas experiências e expressões corporais. Para tanto, recorreremos a referenciais frankfurtianos e da teoria histórico-cultural, além de outros concernentes ao campo das Artes Cênicas e da educação do corpo, construindo e analisando, a partir de categorias de análises que emergem do próprio trabalho, uma série de episódios planejados sempre em torno do universo das palhaçadas.

Palavras-chave: clown, Educação Infantil, mimesis, imaginação.

ABSTRACT

In this work we discuss the possibilities of entering the comic clown type in the practices with children in a daycare from Kindergarten in Florianópolis that questions the instrumental and utilitarian perspective of their experiences and bodily expressions. For that, we turn to the Frankfurt benchmarks and cultural-historical theory, and other pertaining to the field of Performing Arts and the education of the body, building and analyzing, from analytical categories that emerge from the work itself, a series of planned episodes always around the universe of clowns.

Keywords: clown, early childhood education, mimesis, imagination.

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	19
1.1.	Apresentação.....	19
1.2.	Da gênese do desejo e da relação com a palhaçaria.....	20
1.3.	1º Cenário: Campinas	21
1.4.	2º Cenário: Florianópolis	24
1.5.	3º Cenário: organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil da RMF e a possibilidade de fundamentação conceitual a partir do conceito de mimesis.....	26
2.	CAPÍTULO I – MÍMESIS, IMAGINAÇÃO, CORPO E EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.	CAPÍTULO II – EIS O PALHAÇO!	41
3.1.	O palhaço e a mimesis.....	41
3.2.	Sobre o tornar-se professor-palhaço... ..	42
4.	CAPÍTULO III – SOBRE O PLANEJAMENTO DAS PALHAÇARIAS	49
4.1.	Episódio I – O que é o palhaço? E o que é do palhaço?	53
4.2.	Episódio II – Esquete	55
4.3.	Episódio III – E agora? Como é o meu palhaço?.....	57
4.4.	Episódio IV – Experimentando encontros e estados.....	58
4.5.	Episódio V – O encontro com a menor máscara do mundo: o nariz vermelho	59
4.6.	Episódios VI – Vivendo como palhaço.....	61
4.7.	Episódio VII – Criança-palhaço e o jogo cênico	62
4.8.	As palhaçarias e o magistério: o que se sucedeu, risos e angústias	63
5.	CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS	66
5.1.	O planejado, o vivido e das especificidades das apropriações por crianças e adultos do universo da palhaçaria	67
5.2.	Professor-palhaço, ora mais professor, ora mais palhaço, e das manifestações transgressoras das crianças-palhaças	78
6.	FECHAM-SE AS CORTINAS... ..	90
	REFERÊNCIAS.....	95

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

A presente pesquisa objetivou analisar as potencialidades formativas do trabalho com o *clown* na Educação Infantil, considerando a relação entre corpo, mimesis e imaginação como possibilidade de uma educação estética. Nesse sentido, planejamos, desenvolvemos e analisamos uma experiência pedagógica com um grupo de 18 crianças de 4 e 5 anos de idade, integrante de uma creche da Rede Municipal de Florianópolis, localizada em bairro urbano próximo a região central da cidade. A partir de registros escritos, fotográficos, fílmicos e em áudio dessa intervenção, os dados produzidos foram analisados qualitativamente por meio de categorias de análise constituídas a partir do cruzamento entre o objetivo da investigação, o referencial teórico e as expressões próprias das intervenções com as crianças.

São quatro os pressupostos teórico-metodológicos que estão na origem desta pesquisa: 1º) que o corpo é objeto de intervenção em todos os tempos e espaços que compõem rotina pedagógica de instituições de Educação Infantil (RICHTER; VAZ, 2005); 2º) que a multivocalidade do corpo e suas expressões exigem uma abordagem interdisciplinar, de modo que o trabalho educacional com as “coisas do corpo” não deveria ficar restrito a uma área de saber, a Educação Física, como geralmente ocorre nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade; 3º) que uma formação humana que prescindia de adjetivação deve estar comprometida com a desbarbarização da educação (ADORNO, 1995) e, por meio da auto-reflexão crítica, revele nos “gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo, com o outro” (RICHTER; VAZ, 2005, p. 92); 4ª) que a pesquisa-ação, que inspira metodologicamente esta investigação, é uma alternativa possível para analisar e avaliar práticas docentes, tanto no sentido da produção do conhecimento quanto da formação e autoformação.

O texto que segue está organizado da seguinte forma: na continuidade desta introdução, delinheiro minha trajetória de formação acadêmica e “cultural”, bem como minha inserção profissional como professor de crianças pequenas, buscando apresentar meu encontro com o tema do *clown*/palhaço e a gênese do desejo de trabalhar com palhaçarias no âmbito da Educação Infantil. Na sequência, no primeiro capítulo, busco construir, ainda que de forma incipiente e algo tateante, pelo menos para este momento, uma fundamentação conceitual, a partir de Walter Benjamin (conceito de mimesis) e de Lev Semenovitch Vigotski (conceito de imaginação), para o trabalho pedagógico com o palhaço na Educação Infantil. Os dois capítulos seguintes são destinados à descrição do planejamento da intervenção, em que

buscou-se abordar o palhaço no âmbito de uma fundamentação teórica e de uma experiência pedagógica na Educação Infantil na perspectiva da superação de sentidos e significados associados à dimensão recreativa frequentemente atribuída a esta figura, e à análise dos dados produzidos por meio de registros escritos, fotográficos, fílmicos e em áudio decorrentes da intervenção com as crianças, que, para fins de apresentação e discussão, estão organizados em duas categorias articuladoras, a saber: *O planejado, o vivido e das especificidades das apropriações por crianças e adultos do universo da palhaçaria*; e *Professor-palhaço, ora mais professor, ora mais palhaço, e das manifestações transgressoras das crianças-palhaças*. Por fim, a título de fechamento – embora não de encerramento das perguntas que ganham uma forma aqui neste trabalho – elaboramos algumas reflexões sobre a dimensão formativa e política desta pesquisa-ação.

1.2. Da gênese do desejo e da relação com a palhaçaria

“ – Pa-lha-ço! Pa-lha-ço! Pa-lha-ço!...”

Foi a expressão cantarolada, cada sílaba acompanhada de uma palma, que ouvi das crianças do Grupo IV A, então denominado Grupo Naja, de um Núcleo de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis, ao me levantar do tapete naquela manhã de 2013 que marcou minha memória de professor¹. Alguém havia aberto a porta da sala enquanto conversávamos na roda. Aos sermos interrompidos, levantei-me e caminhei em direção à porta, aborrecido. Mas... Ao invés de simplesmente exteriorizar aquele estado de espírito, num movimento interno, em que minha racionalidade, intencionalidade e um impulso para transformar aquilo em brincadeira agiram amalgamados, lá estava meu corpo, tropeçando em objetos que encontrava pelo caminho, experimentando estados internos, atrapalhado, assustado, fisionomia de raiva e constrangimento, suspiros, até chegar à porta e... Ufa! Finalmente conseguir fechá-la! Como que numa esquete ensaiada, mas num jogo que tirou daquele momento o insumo para a bobagem, o barulho da porta se cerrando ao estalar do trinco da fechadura foi a centelha na pólvora para que o riso instalado nas crianças se transformasse no coro que inicia o relato.

Não havia figurino, maquiagem ou ambientação cênica estruturada que pudesse levar o imaginário das crianças a esperar por alguma intervenção do gênero. Vestia uma ‘roupa convencional de professor’ ou, para não cairmos em estereótipos, uma roupa do dia-a-dia, de

¹ Professor Efetivo de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

trabalho: camisa de malha, calça jeans, tênis, meia. A reflexão sobre o ocorrido, principalmente pelo fato de o momento ter sido imprevisto, remeteu-me mais uma vez – há algum tempo já que vinha alimentando o desejo de pensar este tema – à problemática da figura do *clown*/palhaço² na Educação Infantil. O que levou as crianças a entoarem a saudação ao palhaço? Sim, a brincadeira com elementos clownescos (tropeços, gestos, caretas, olhares, sons, pausas etc.) foi intencional, apesar de não ter sido prevista no planejamento. Mas... Como elas reconheceram ou significaram esses elementos? Destarte, foram esses os questionamentos, os quais, talvez inevitavelmente, trouxeram à baila reflexões sobre a questão da educação do corpo e da expressão desses elementos de palhaçaria³ que levaram as crianças ao riso e à celebração.

Se as indagações sobre a presença do palhaço na Educação Infantil povoam minhas inquietações no fazer pedagógico já há algum tempo, e se situações como a relatada acima ocorrem não sem intencionalidade formativa, a ponto de isso tudo convergir em um projeto de pesquisa acadêmica no âmbito da Especialização em Docência na Educação Infantil (NDI/CED/UFSC), faz-se necessário aqui uma contextualização da minha relação com o teatro, com as Artes Cênicas e mais especificamente com a figura do palhaço.

1.3. 1º Cenário: Campinas

Esta paixão, digamos assim, remonta ao período de graduação em Pedagogia, na Universidade (UNICAMP) e na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Na verdade, é provável que haja elementos de meu histórico de vida que afetem essas relações sem que eu tenha clareza. Mas... Como trata-se aqui de trabalho científico, e devido à necessidade de certa objetivação e contextualização de informações, atenhamo-nos àquilo que é possível vasculhar neste baú e que contribui para a revelação deste quadro. Foi durante a graduação, entre 2001 e 2005, que tive sistemática aproximação com o circuito cultural de Campinas, notadamente do distrito de Barão Geraldo. O distrito, considerado efervescente artisticamente por muitos estudantes e moradores de Campinas, contava àquela época com inúmeros espaços culturais, mantidos, em alguns poucos casos, por moradores do bairro e, na maior parte deles, por estudantes, pesquisadores ou ex-estudantes de Artes Cênicas, Música, Educação Física e

² Durante este trabalho, os termos *clown* e *palhaço* aparecerão com frequência, haja vista a temática de que trata a pesquisa. Mais à frente, quando apresentarmos sistematicamente nossas fundamentações teóricas, elucidaremos quais são os matizes a partir dos quais enxergamos o entendimento deste tipo cômico. Por hora importa apenas sabermos sobre a presença constante dos termos no texto.

³ Faremos referência constantemente às *palhaçarias* ao abordarmos o conjunto de elementos e práticas que constituem o universo e o ser palhaço, considerando o mesmo percurso histórico indicado por Matos (2009, p. 40).

outros cursos da Universidade Estadual de Campinas. Dentre os espaços que costumava frequentar, podemos citar: Espaço Cultural Semente, Barracão Teatro, Companhia Sarau, Casarão de Barão, Boa Companhia Teatro e LUME⁴, espaço que é mantido por pesquisadores das Artes Cênicas tido como referência na área, e que é objeto de pesquisa de um dos trabalhos referenciados (KASPER, 2004) nesta monografia. Para além desses, há também outros espaços culturais na cidade, como o SESC Campinas, Centro de Convivência, Cine Paradiso, Cine Jaraguá e os espaços da própria universidade estadual em que se apresentavam peças de formandos em Artes Cênicas. Meus encontros de espectador com os palhaços que estavam no palco aconteciam normalmente no Barracão Teatro, com os palhaços de Esio Magalhães⁵, no LUME, com palhaços de Ricardo Pucetti⁶ e outros integrantes do grupo, e no

⁴ O LUME Teatro (Prêmio Shell 2012) é um coletivo de pesquisa formado por sete atores-criadores e possui repertório diversificado que inclui teatro físico/visual, montagens em grupo, solos, clown, espetáculos de grandes dimensões ao ar livre e com a participação da comunidade. Toda essa extensa variedade de trabalho mantém sua coesão através do marcante e rigoroso método de treinamento desenvolvido pelos atores. O grupo estreou em 2012 “Os Bem-Intencionados”, o mais recente dos 14 espetáculos atualmente em repertório. O LUME conta com o apoio institucional da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, com a qual é vinculado desde sua fundação em 1985. Ao longo de quase 30 anos, tornou-se conhecido em mais de 26 países, tendo atravessado quatro continentes, desenvolvendo parcerias especiais com mestres da cena artística mundial. Com sede em Barão Geraldo, Distrito de Campinas (SP), o grupo difunde sua arte e metodologia por meio de oficinas, demonstrações técnicas, intercâmbios de trabalho, trocas culturais, assessorias, reflexões teóricas e projetos itinerantes, que celebram o teatro como a arte do encontro. Disponível em https://www.facebook.com/lume.teatro/info?ref=page_internal. Acesso em 30 de agosto de 2014.

⁵ Esio Magalhães começa sua formação em Belo Horizonte no Teatro Universitário da UFMG. Em 1996, forma-se na Escola de Arte Dramática EAD/ECA/USP. Fez cursos de: Clown, Dança Moderna, Mímica, Dramaturgia Específica para Teatro de Rua, Teatro de Rua e Técnicas Circenses. Fez curso de Teatro Popular com Antônio Nóbrega, Máscara e Commedia dell’Arte com Tiche Vianna. Foi integrante do grupo de atores dos Doutores da Alegria, organização que leva a arte do palhaço para Hospitais. É ator, produtor e coordenador financeiro do Barracão Teatro – espaço de investigação e criação teatral, que fundou ao lado de Tiche Vianna, em 1998. Tem apresentado os espetáculos do repertório do Barracão Teatro: “O Pintor”, “Circo do Só eu!!!”, “WWW para Freedom”, “Freguesia da Fênix”, “A Julieta e o Romeu”, com o qual concorreu ao Prêmio SHELL 2007, na categoria de Melhor Ator e “Encruzilhados entre a barbárie e o sonho” com o qual concorreu ao Prêmio SHELL 2008, na categoria de Melhor Ator. Ministra cursos de formação nas linguagens de máscara, palhaço e teatro de rua. Disponível em http://www.barracaoteatro.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77:esio-magalhaes&catid=43:artistas&Itemid=71. Acesso em 30 de agosto de 2014.

⁶ Ricardo Pucetti é ator, palhaço, pesquisador, orientador de atores e diretor nascido em Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo. Entrou para o Lume em 1988, ajudando a constituir o grupo enquanto núcleo de pesquisa ao lado de Luís Otávio Burnier e Carlos Simioni. Traduziu para o português, em parceria com Burnier e Simioni, os livros “Além das Ilhas Flutuantes” e “A Arte Secreta do Ator”, ambos de Eugenio Barba. É coordenador artístico do Lume, membro do Conselho Editorial da Revista do LUME e do Conselho Científico do grupo. Referência internacional na arte do palhaço, responde pela sistematização da pesquisa do Lume na utilização cômica do corpo, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho. Também faz orientação contínua de palhaços e ministra workshops dessa arte em diversas partes do Brasil e do Exterior. Junto de Simioni, foi responsável pela iniciação e supervisão do trabalho de mais de 120 palhaços, e orienta a pesquisa e o trabalho técnico dos

Espaço Cultural Semente, com palhaços diversos. Brincando com as palavras e com a história, talvez tenha sido ali plantada a Semente deste trabalho!

Na mesma época (em 2003), eu e o grande amigo Ricardo Perez Pombal, hoje também pedagogo e escritor de literatura infantil, nos conhecemos no curso de Pedagogia. Ricardo já trazia uma bagagem de alguém a quem a poesia e os espaços culturais, inclusive os chamados “alternativos” que constituem o circuito cultural de Barão Geraldo mencionado acima, não eram estranhos. Essa minha ligação com a poesia e com a Arte deve-se muito a esta amizade também, e seria injusto não citar isso aqui. Até porque as minhas primeiras explorações de elementos clownescos se deram justamente durante o curso de Pedagogia na companhia do hoje escritor. Com o intuito inicial de “rompermos com a mesmice das aulas e com a rotina”, bolávamos, nos intervalos das aulas, intervenções cênicas ou esquetes que eram apresentadas durante as aulas, muitas vezes sem o consentimento de professores (nossos ou de outros cursos). Fazíamos isso de forma amadora, eu principalmente sem muito entendimento teórico do que ali ocorria, mas um “entendimento” muito mais visceral. Formávamos uma dupla a que demos o nome de “Polenta Frita” e, ao menos uma vez por semestre, idealizávamos e estruturávamos alguma intervenção. Foi ele, Ricardo, que me levou pela primeira vez ao Espaço Cultural Semente. E foi lá que, certa feita, numa deixa do palhaço Augusto⁷ que fazia os intervalos entre um e outro número, nos entreolhamos, tomamos o palco, subimos nas duas únicas cadeiras do cenário, abrimos os braços e entoamos versos do poeta Mário Quintana (1978):

Todos estes que aí estão
Atravancando meu caminho
Eles, passarão...
Eu, passarinho!

demais integrantes do grupo. Entre 1988 e 1995, orientado por Burnier, desenvolveu pesquisas nas áreas da “Antropologia Teatral e Cultura Brasileira”, elaborando técnicas corpóreas e vocais de representação e técnicas de palhaço; e da “Dança Pessoal”, na busca de uma técnica corpórea e vocal pessoal de representação. Atualmente, desenvolve pesquisas nos campos da “Arte do Palhaço”; da “Teatralização de Espaços Não-Convencionais” (cujo foco principal é a pesquisa sobre as especificidades do ator na rua e em espaços abertos); do “Treinamento Técnico e Energético do Ator”; e da “Construção da Cena a partir da Dança do Ator”. Disponível em <http://www.teatropedia.com/wiki/Ricardo_Puccetti>. Acesso em 30 de agosto de 2014.

⁷ “De acordo com Gilberto Icle, certamente uma figura desse gênero popular (que foi a *commedia dell'arte*) se desenvolveria no palhaço moderno: o *zanni* (o servo). Da dupla de servos o palhaço herda os confrontos de dois tipos contrastantes. O palhaço branco simboliza o dominador, a elegância, a moral, a astúcia. O palhaço augusto representa o dominado, o estúpido, o desajustado, aquele que embora sucumba ao encanto da perfeição [do palhaço branco] frequentemente a ela se rebelava. Assim, o palhaço branco em contraposição ao palhaço augusto representam juntos “microestruturalmente as relações de toda a sociedade contemporânea.”” (ICLE, 2006, p. 14- 15, apud. MATOS, 2009, p. 32).

E sumimos, voando a partir das cadeiras com as asas abertas, por de trás das cortinas...

A partir desta época e destas experiências, a convivência com o teatro e palhaços passou a ser algo presente em minha vida, seja na condição de espectador assíduo, seja nas relações de amizades e rodas de conversa com colegas.

1.4. 2º Cenário: Florianópolis

Em Florianópolis, morando desde maio de 2009, inicio os trabalhos como professor de Educação Infantil na Rede Municipal em 10 de fevereiro de 2011, após aprovação em concurso e efetivação como servidor público. Desde lá, o trânsito por espaços culturais, agora na capital catarinense, não deixou de fazer parte de minhas escolhas para o tempo livre, dentre eles: SESC Centro, Sol da Terra, Teatro Álvaro de Carvalho, Teatro da UBRO, Teatro da UFSC, CIC – Centro Integrado de Cultura, Teatro Pedro Ivo, Casa das Máquinas e mais recentemente o Circo da Dona Bilica, além de festivais com apresentações em outros locais e mesmo em espaços abertos, na rua.

Assim como acontecera em relação ao período em que vivi em Campinas, essa dimensão que, grosso modo, poderíamos denominar de “formação cultural” – para além daquela estritamente profissional –, atravessou meu modo de pensar e atuar como professor. Mesmo antes da sistematização desta pesquisa, mas já com o intuito, na condição de professor de Educação Infantil, de incrementar minha formação corporal e entender mais sobre o *clown* e teatro para o trabalho com as crianças, ansiava por participar de algum processo formativo com profissionais de Artes Cênicas, palhaços, aberto àquilo que o cosmo ofertasse a mim nesta busca.

Em 2011, quando ainda era professor no Núcleo de Educação Infantil mencionado no relato inicial, soube, por uma colega professora da mesma unidade, de um processo seletivo para a ‘Trupe da Alegria’. O grupo, coordenado pelo ator, diretor, dançarino e Prof. Ms. Diego Di Medeiros, reúne pouco mais de vinte profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis em torno de um projeto de formação teatral para atuação nas unidades educativas. O trabalho envolve estudos práticos e teóricos sobre o binômio Teatro e Educação Infantil, bem como a proposição de brincadeiras, atividades e principalmente processos de dramatização desenvolvidos com as crianças.

Na Trupe, conheci Veronica Bergero, professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. E foi então que, em abril de 2012, ao assistir

o espetáculo Noite de Palhaços na Casa das Máquinas⁸, conheci, por intermédio de Veronica, a atriz Paula Bittencourt Faria, ou melhor, a palhaça Malagueta, que se apresentou naquela noite e integra a Companhia Traço Cia de Teatro⁹. Soube também de uma oficina de clown que seria realizada dali a poucos dias pela Companhia. Contatos e datas anotados, aguardei com bastante expectativa o início dos encontros. Além da edição de 2012, também participei da edição de 2014 da oficina oferecida pela Companhia Traço Cia de Teatro. O conteúdo e um pouco da dinâmica da formação de palhaços a partir dessas oficinas serão detalhados mais adiante, na primeira parte do capítulo 2.

Em 2013, quando ingressei no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e, ao longo das reflexões produzidas nas disciplinas do curso, especialmente na de “Corpo e movimento na Educação Infantil”, vislumbrei a possibilidade de articular essas duas dimensões, formação cultural e formação profissional, ou, dito de outra forma, das Artes Cênicas (palhaço) e da Educação (professor), considerando a possibilidade de materializar um duplo pressuposto apresentado e debatido naquela disciplina, a saber: o de que o corpo é objeto de intervenção em todos os momentos que compõem a rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil, como nos momentos de entrada, alimentação, atividade orientada, sono, parque, higiene, saída, e não apenas no de Educação Física (RICHTER; VAZ, 2005), como frequentemente se supõe; e de que os conhecimentos na Educação Infantil – inclusive aqueles que dizem respeito diretamente ao corpo – devem ser abordados desde uma perspectiva interdisciplinar, considerando a educação do corpo como uma problemática institucional. Para dar conta desses pressupostos, seria necessário romper com pelo menos parte das fronteiras disciplinares na formulação de projetos de trabalho, promovendo uma intersecção entre Pedagogia, Educação Física e outras áreas do saber. De certa forma, esses pressupostos encontram acolhimento no modo como a Educação Infantil em Florianópolis, em consonância com as diretrizes nacionais produzidas pelo Ministério da Educação para essa

⁸ Espaço cultural localizado no ‘centro’ da Lagoa da Conceição, Florianópolis/SC.

⁹ A Traço Cia. de Teatro foi fundada no ano de 2001. Em sua trajetória artística, a técnica do palhaço configura-se como principal recurso pedagógico de formação, treinamento e criação. Junto a esta técnica, investigações sobre o teatro de rua e o teatro cômico popular colaboram à pesquisa cênica da companhia. Elas instrumentalizam seus artistas para a criação de um repertório pessoal, preparando-os para uma relação livre, direta e potencialmente transformadora para com o público. A Companhia, atualmente, possui três espetáculos em repertório (*As Três Irmãs*, *Fulaninha e Dona Coisa* e *Estdalhaço*), ministra oficinas sobre Palhaço e Teatro de Rua, coordena o projeto(A)*Gentes do Riso* e a *Mostra Traço de Bolso - o riso corre solto...*

Disponível em: < <http://tracoteatro.blogspot.com.br/p/companhia.html>>. Acesso em 21 de setembro de 2014.

etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009), propõe o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.

1.5. 3º Cenário: organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil da RMF e a possibilidade de fundamentação conceitual a partir do conceito de mimesis

A Educação Infantil em Florianópolis está orientada, no âmbito municipal, pelas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (DEPEIs) da Secretaria Municipal de Educação – SME (FLORIANÓPOLIS, 2010) e Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012). As DEPEIs, de 2010, estão estruturadas em duas partes: na primeira, textos de referência que embasam a prática pedagógica quanto às estratégias, ações, formação de leitores e produtores de textos, estética e artes, cultural corporal, supervisão e organização do trabalho. Os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), elaborados após as Diretrizes, em 2011, constituíram-se na forma como a Secretaria Municipal de Educação e demais atores que participaram deste processo de construção, como os próprios profissionais da Educação Infantil e pesquisadores acadêmicos que prestaram assessoria à SME, encontraram para sistematizar aquilo que podemos entender como os *conteúdos* deste segmento educacional. Grosso modo, os NAPs contemplam: Relações com a natureza (nisso incluída a “Linguagem Matemática”); Relações Sociais e Culturais; e as Linguagens, subdividas em Visual, Sonoro-Corporal e Oral e Escrita. O trabalho com os NAPs, que devem fundamentar o fazer pedagógico com as crianças, deve se estruturar seguindo as recomendações contidas em diretrizes e programas de caráter referencial ou mandatário publicados pela Secretaria da Educação Básica do MEC, a partir de dois eixos: a brincadeira e as interações (ROCHA, 2009, apud FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 13).

Em ambos os documentos, a tônica é a busca pela constituição de fundamentos que se convertam em práticas com as crianças na perspectiva de solidificação de princípios que respeitem especificidades da Educação Infantil, entendida como processo educativo formal da Educação Básica, mas que deve ser construído com as crianças, num processo participativo e com peculiaridades que não devem se confundir com aquelas pertinentes a outros segmentos educacionais, notadamente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa tessitura conceitual e metodológica, entrecruzam-se elementos da pedagogia da infância, da teoria histórico-cultural (a qual aparece no documento anteriormente mencionado como psicologia histórico-cultural) e outros presentes nos textos de referência das Diretrizes, nos próprios NAPs e resgatados de documentos oficiais da esfera nacional.

Para os fins a que se destina este trabalho, e já com o intuito de ir socializando aos poucos com o leitor as nossas modestas intenções aqui, nos interessa problematizar, a partir dos referenciais municipais de Florianópolis, questões referentes à compreensão de conhecimento na Educação Infantil e sua relação com o corpo, além, é claro, de aspectos que digam respeito à figura do palhaço (ainda que não explicitamente) e ao que mais estiver diretamente relacionado aos elementos elencados, como em certa medida a questão da estética, das Artes Cênicas e da imaginação na infância.

No texto “Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”, Ostetto (2008, apud FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 54) faz oportunas provocações quanto ao que chama de “A Educação do ser poético”:

Seria possível ensinar a transver o mundo? A pergunta inicial serve-me de base para delinear um caminho que é, mais do que uma procura de resposta, um convite para pensar sobre certos automatismos pedagógicos. Do que estou falando? Do ato quase corriqueiro, na educação infantil, de oferecer uma folha em branco para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; de ler histórias para depois fazer atividades; de ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; de confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas. Estaria a arte presente nestas práticas? Qual o sentido das propostas encaminhadas e dos produtos resultantes?

[...] Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega, os quais facilmente são encobertos por uma série de “encaminhamentos pedagógicos” costumeiros, centrados na realização da atividade e não naquele que a realiza.

As crianças são novidadeiras, relacionam-se com o mundo inventando mundos; experimentando e elaborando formas, buscando e inventando cores, construindo enredos.

Esse tipo de questionamento, presente nos referenciais municipais, certamente coloca em xeque uma certa (e importante) tradição escolástica ocidental que, ao longo do tempo, e por isso mesmo muitas vezes questionada, priorizou o legado racional, iluminista, polarizando as dimensões sensível/corporal e cognitiva/racional do conhecimento, tendo a última claramente assumindo lugar privilegiado. Em Florianópolis, a Educação Infantil, acompanhando as políticas nacionais educacionais para esta etapa da Educação Básica, vem buscando, ao menos na formulação de seus referenciais, instituir uma proposta regular que de certa forma questione esta faceta da tradição escolar e retome algo da relação com o conhecimento (inclusive do corpo!?) que o ocidente produziu ao longo do tempo.

De forma análoga a essa perspectiva, mas anterior a ele e que nos ajuda então a melhor compreendê-lo na História, encontramos em Momm (2006) um resgate crítico de elaborações de integrantes da Escola de Frankfurt. A autora faz um estudo sobre a infância a partir de Walter Benjamin, filósofo e literato alemão que escreveu sua obra na primeira metade do século XX, e para quem a infância era tema recorrente e importante em seus escritos. A derrocada da *dimensão sensível* no processo formativo e como forma de conhecimento é compreendida no contexto das transformações econômicas, sociais e culturais trazidas pelo avanço da produção industrial ao longo do século XIX e início do XX:

[...] a memória, o tempo e a rememoração são liquidados pela sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional (ADORNO, 1995b). Os novos modos de produção industrial, em sua racionalização progressiva, eliminam, junto com a atividade artesanal, categorias como a aprendizagem, ou seja, o tempo de aquisição na experiência do ofício e o que a ele está associado. O homem não cultiva mais o que não pode ser abreviado.

Dessa forma, para Benjamin [...] a *experiência (Erfahrung)* é abreviada pela *vivência (Erlebnis)*. No lugar da primeira, coloca-se um outro modo de percepção e relação com o mundo, vivida individualizadamente, substituindo a narrativa pela informação. A narrativa não se entrega; a informação não deixa marcas. A experiência ultrapassa o tempo vivido; a vivência é o efêmero, a novidade, ela se consome, se gasta no momento em que é realizada.

Os modos de produção da subjetividade se alteram: não nos é permitida relação outra que não seja pela reflexão racional endurecida e identificadora, acarretando um processo de danificação dos sentidos, ou seja, a capacidade de (re)conhecer e (re)apresentar similitudes e (re)produzir o novo está condenada ao desaparecimento. Isso nos sugere, então, um comentário que retome o tema da *mimesis*. (MOMM, 2006, p. 34; grifos nossos).

Ainda a partir de Momm (2011), mas tratando agora do que a pesquisadora elabora em sua tese de doutorado, parece-nos bastante oportuno para o que pretendemos desenvolver aqui neste trabalho nos debruçarmos então sobre o conceito de *mimesis* em Benjamin.

Entendida como a capacidade de reconhecer e reproduzir esteticamente semelhanças (MOMM, 2011, p. 90), a *mimesis* em Benjamin contém um germe transformador, revolucionário, justamente por se constituir como possibilidade de questionamento de uma perspectiva determinista, positivista da História e de uma dimensão hegemonicamente racional da subjetivação humana, oferecendo-nos “a possibilidade de pensar/construir uma história aberta” (MOMM, 2006, p. 27), em que

O narrador, ao recorrer ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas a própria experiência, mas, em grande parte, a do mais velho, da memória coletiva, do alheio, do que permanece como caco, como resto, nos oferece a

possibilidade de uma relação outra que, ao invés de aprisionar o(s) objeto(s) em um conceito – mas ao autorizar que este potencialize e liberte aquele(s) – permite inúmeras possibilidades de interpretação, de contar de novo, de contar o novo, de inserir a experiência do ouvinte. Uma relação de deliberada diluição, de perder-se, de permitir-se impregnar pelo outro. Uma relação aberta e dialógica e, portanto, dialética. *Relação essa que Benjamin caracterizará de mimética*. A experiência narrativa – no sentido pleno – sugere a prevalência de uma dimensão da razão que não seja instrumental: de pensar o pensamento, de (re)elaboração do conceito para além de suas fronteiras, na tentativa de superar um impulso de enrijecimento que dele faz parte. (MOMM, 2006, p. 27).¹⁰

Se Ostetto (2008, apud FLORIANÓPOLIS, 2010), ao contribuir na elaboração dos referenciais municipais, nos alerta quanto aos automatismos pedagógicos, aos processos pedagógicos que rebaixam as experiências sensíveis e que já determinam começo, meio e fim de narrativas, e se encontramos em Benjamin uma crítica àquilo que a sociedade burguesa produziu em termos de formação humana, em que a técnica ligada aos processos industriais suprimiu outras dimensões do conhecimento que a ela não servem e a ameaçam, é possível então identificar aproximações entre o que se pretende fomentar enquanto política pública educacional para as crianças de 0 a 5 anos em Florianópolis e o legado que o frankfurtiano nos deixou sobre a infância, notadamente a partir de sua abordagem da mimesis.

No próximo capítulo, aprofundaremos a reflexão acerca da abordagem benjaminiana deste conceito. Faremos também imersões no campo da teoria histórico-cultural ao tratarmos da dimensão da imaginação e da brincadeira de papéis sociais, buscando convergências entre os aportes teóricos que sustentarão grande parte das reflexões. Os elementos do campo artístico que tratam da figura do clown serão elucidados em seguida, no segundo capítulo, num movimento textual similar ao que foi feito nesta introdução, em que avançamos e retrocedemos no tempo, transitamos entre a formalidade acadêmica e uma prosa mais poética e estabelecemos o diálogo entre a trajetória cultural formativa de um professor para além-muros e o conhecimento científico.

¹⁰ A reflexão elaborada por Momm em sua dissertação se dá a partir da análise que faz sobre um importante ensaio de Nikolai Leskov.

2. CAPÍTULO I – MÍMESIS, IMAGINAÇÃO, CORPO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Em “A doutrina das semelhanças”, Walter Benjamin (1994a) trata com a maestria e potência literária que lhes são familiares do conceito de mimesis (ou faculdade mimética). Esse conceito é elemento importante na teoria da linguagem do filósofo berlinense e aparece também como dimensão fundamental das brincadeiras infantis em seus escritos sobre infância, brinquedos e literatura infantil, bem como sobre pedagogia. O autor compreende a mimesis como a ‘capacidade de reconhecer e reproduzir semelhanças’, identificando um aspecto histórico (filogenético) da mimesis e outro corporal, sensível, subjetivo (ontogenético), sendo o jogo estabelecido pela criança a expressão mais autêntica deste último.

Um olhar lançado à esfera do semelhante é de importância fundamental para a compreensão de grandes setores do saber oculto. Porém esse olhar deve consistir menos no registro de semelhanças encontradas que na reprodução dos processos que engendram tais semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética. (BENJAMIN, 1994a, p.108).

Benjamin refaz o percurso histórico (filogenético) da mimesis para indagar: ao longo do tempo, a “energia mimética” estaria num caminho de derrocada, numa curva descendente? Ou estariam as forças e coisas miméticas apenas mudando de lugar?

As transformações no campo da mimesis, para Benjamin, certamente estão ligadas aos processos históricos de transformação da sociedade e as concepções historiográficas que fundamentam estes processos. Para ele, as concepções burguesas e progressistas de história desaguam num problema de compreensão da trajetória da humanidade, como se fosse esta linear, pré-determinada, inevitável.

A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os social-democratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, idéia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro

lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral. Cada um desses atributos é controvérsico e poderia ser criticado. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum. A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de *um tempo vazio e homogêneo*. A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha.

[...] A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’. (BENJAMIN, 1994d, p. 229).

Essa dimensão homogênea e vazia do tempo e do progresso, decorrente das críticas de Benjamin à concepção burguesa de história, também aparece na interpretação que o autor faz de um quadro do pintor Paul Klee, chamado “Angelus Novus”, no texto “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 1994d). Para Benjamin, o anjo retratado por Klee teria a aparência semelhante àquela do “anjo da história”:

Existe um quadro de Klee intitulado “Angelus Novus”. Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nos chamamos de progresso é essa tempestade. (BENJAMIN, 1994d, p. 226).

Essas ruínas da história, resultantes, de acordo com o filósofo alemão, de uma sucessão de catástrofes – e que a concepção de história burguesa vê apenas como um caminho ascendente em direção ao progresso –, deixam também sobre o *corpo* e suas expressões, como a educação, os seus destroços. De certa forma, é dessa história homogênea e vazia de dominação sobre a natureza externa e interna do humano a que se referem Adorno e Horkheimer (1985, p. 215-216) no aforismo “Interesse pelo corpo”, presente na parte final do livro *Dialética do esclarecimento*. Horkheimer e Adorno apontam a existência de uma *contra-história*, paralela à oficial, que, subterrânea, emerge nos momentos fronteira, limítrofes da humanidade. Essa história clandestina localizar-se-ia no corpo, vítima preferencial de uma civilização que o dilacera, desfigura e recalca seus instintos e paixões, tornando-o objeto de controle e manipulação.

Para os frankfurtianos, parte dos esforços que a civilização empreendeu para dominação do corpo tem origem no gradativo solapamento da mimesis em favor de procedimentos mais eficazes no controle, no sentido forte de domínio, da natureza que nos é assustadora, inclusive nossa corporalidade, cujas virtualidades precisam ser conhecidas e controladas. Nesse sentido, e de modo semelhante à Benjamin, eles dirão que o progresso cultural como um todo, incluindo também a educação, reproduz – não sem violência e sofrimento – filogenética e ontogeneticamente o processo de conversão do comportamento mimético em atitudes racionais. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985, p. 169):

O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, *passando pela proscricção social dos atores e dos ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis* – é a própria condição da civilização. A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através da sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada. [...] Da assimilação à natureza resta apenas o enrijecimento contra ela. (grifos nossos).

De volta à Benjamin, encontramos no texto “O Narrador” (BENJAMIN, 1994c, p. 197-198) mais elementos desta análise crítica que ele faz de episódios, como os decorrentes da 1ª Guerra Mundial, que produzem rupturas nos modos de vidas das pessoas – e que, com o avanço da tecnologia, deixam de ser episódicos e passam a ser cada vez mais frequentes, tornando-se ordinários –, com fortes implicações sobre as formas expressivas, relacionais, artísticas e culturais produzidas pela humanidade:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo.

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano.

Da mesma forma, Benjamin identifica nas transformações das forças produtivas do final do século XIX e início do século XX razões para o empobrecimento da experiência:

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1994c, p. 200-201).

A partir de Benjamin, podemos entender que as mudanças no campo produtivo e os episódios históricos pelos quais passou e passa a sociedade ocidental afetam as formas artísticas, expressivas e de conhecimento.

Se a mimesis é a forma de conhecer a partir das semelhanças e se dá necessariamente por dimensões sensíveis/corporais, e se o processo de industrialização e as tensões sociais interferem significativamente nas forças e elementos miméticos, um primeiro questionamento se coloca à frente dos educadores que buscam o enriquecimento das experiências educativas das crianças é: quais as possibilidades de, por dentro dos processos de degradação da experiência e da mimesis, tal como diagnosticado pelos frankfurtianos, pensarmos nas possibilidades de uma educação estética, por meio do trabalho com o palhaço, em que seja possível refletir sobre essa pedagogia do corpo de caráter instrumental e disciplinador que “desacostuma as crianças de serem infantis”?

Retomando as Orientações Curriculares do município de Florianópolis (2012), o texto que trata da Linguagem Corporal problematiza as práticas historicamente ligadas ao corpo, apontando que, ao invés de possibilitar a expansão das expressões das crianças, essas práticas muitas vezes serviram (e servem) para a adequação das crianças a hábitos e comportamentos disciplinadores, controladores do corpo.

[...] historicamente ‘as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor’. E mesmo *a música, a dança, o teatro, as brincadeiras e jogos, as artes circenses e tantos outros temas da cultura*, aparecem inicialmente nos programas e propostas formais de educação da infância não como formas de fortalecer e expandir a expressão e a cultura das crianças, “mas como mais um instrumento de adequação a hábitos e comportamentos considerados necessários à educação das crianças” ou como livre expressão, sem a necessidade de uma orientação pedagógica por parte das professoras. Embora muito se tenha discutido e escrito sobre inadequação da proposição dessas com objetivos como o controle e a disciplina, avançar na elaboração

de práticas que as superem ainda se coloca como um desafio, possível de ser ressignificado. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 161).

E por que o palhaço surge como possibilidade? Vale destacar que, assim como já indica e nos alerta para a reflexão o referencial curricular de Florianópolis, mesmo as artes circenses, dependendo da abordagem podem na verdade revestir o velho com o novo, isto é, reproduzir práticas disciplinadoras com um caráter supostamente inovador se não houver, na raiz da proposição pedagógica, uma compreensão crítica da figura do palhaço e conseqüentemente de sua potência pedagógica. Veremos isso mais à frente, bem como as possíveis relações deste tipo cômico que é o palhaço com a mimesis em Benjamin e a imaginação em Vigotski.

Voltando ao problema da mimesis, encontramos no trabalho de doutoramento de Momm (2011, p. 96) uma compreensão bastante elucidativa do caráter ambíguo – adaptativo e transgressor – da mimesis a partir de Benjamin e outros referenciais frankfurtianos:

Na experiência mimética a criança, como o adulto, aprende a assimilar-se e conduzir-se de acordo. Porém, exercita também toda a potência mágica (mimesis) por ter como aliada a força da imaginação, que permite que extrapole os significados sociais atribuídos aos objetos (imitação), (re)significando-os pela representação. Ela desveste as coisas de seu significado aparente, dado socialmente, para revesti-las de inúmeros outros sentidos. Ela ultrapassa a imitação, rerepresentando aquilo que vê.

Podemos dizer então que a mimesis é uma forma de conhecimento pré-subjetiva, corporal, sensível, pelo fato de que

Quanto mais as crianças arriscam-se, na brincadeira, à perda do controle dos limites claros do eu, maior a satisfação no (re)encontro consigo mesmas, mais vão alcançando domínio sobre si mesmas. Ao se furtarem à realização imediata do desejo e ao se permitirem transformar/misturar-se em qualquer coisa, na brincadeira constituem uma experiência para a autonomia, um exercício para o domínio de si.

A repetição, o fazer sempre de novo, é um elemento importante dessa atividade infantil. Incessantemente a criança experimenta, com *renovada intensidade*, seus triunfos, transformando as experiências mais comóventes em hábito: ‘Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. [...] Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos’. [...] Tal repetição nas brincadeiras permite a incorporação das experiências, num processo de progressiva autonomia.

É nesse sentido que podemos afirmar que na brincadeira a criança (ontogênese) repete o percurso humano (filogênese) de constituição da autonomia e de afirmação do sujeito sobre a natureza. (MOMM, 2011, p. 103).

Concepção semelhante a essa sobre o processo de constituição das subjetividades e do conhecimento pelo corpo é encontrada no referencial curricular de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 176):

A brincadeira tem um lugar importante na vida das crianças... que fazem de conta que são heróis e heroínas, sereias e piratas, ladrão e policial, mamãe, papai e filhinhos, pescadores e marinheiros, bombeiros e astronautas, bruxas e magos... seus cavalos falam, suas vassouras voam, os bonecos e bonecas ganham vida em suas mãos! Adoram encenar histórias de livros e aquelas que inventam! Ao mesmo tempo, ficam maravilhadas quando encenam para elas histórias como “Era uma vez...”, “Pedro e o Lobo”, “As aventuras da Bruxa Onilda”, “Pluft, o fantasminha” e tantas outras histórias de uma lista que parece não ter fim! Mas onde começa essa história?

Bem, pode-se dizer que “essa história” tem seu início lá nas descobertas do corpo e do movimento. Começa lá nos *gestos infantis*, nas percepções e criações sonoras dos bebês, das suas interações lúdicas no espaço-tempo, nas relações construídas com adultos e crianças. Percorre a *imitação* de sons, movimentos, expressões e ações dos adultos realizadas pelos pequeninhos, também constituem os passos iniciais do aprendizado e desenvolvimento do brincar de faz-de-conta ou das brincadeiras simbólicas, do domínio da linguagem cênica. Um percurso *simultaneamente* cultural, sensível, lúdico, estético, cognitivo, afetivo e construído com o desenvolvimento e fortalecimento dos processos de *imaginação* e criação das crianças. (Grifos no original... Mas que poderiam ser nossos!).

É nesta dobra entre o papel da brincadeira e a psicogênese da imaginação e brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil que nos parece bastante oportuno convidar para o diálogo teórico as proposições da teoria histórico-cultural, de modo que possamos tratar de questões como a imaginação e o papel do professor no processo formativo das crianças.

Em um dos textos (resultado de uma palestra proferida em 1933 em Leningrado) que ainda hoje é tido como uma das principais referências quando o assunto é a brincadeira e sua importância para o desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) discorre com tamanho vigor sobre a problemática que é difícil saber quais parágrafos podem ser deixados de lado nas citações de qualquer trabalho científico.

Já de início, o intelectual russo confere à brincadeira um status privilegiado no desenvolvimento das crianças, entendida não como a “forma predominante de atividade”, mas como “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 23).

O autor também problematiza questões referentes à cognição e afetividade no desenvolvimento infantil e na realização das atividades/brincadeiras pelas crianças. Se, por um lado, Vigotski rejeita a ideia de que é apenas pela satisfação que a criança se mobiliza para uma brincadeira, exemplificando seu argumento ao comentar sobre as brincadeiras em que não necessariamente a criança terá uma satisfação ao final (como os jogos esportivos, em

que mesmo a frustração pode se fazer presente), por outro, evita a compreensão da brincadeira apenas de modo racional, pois “significaria intelectualizá-la extremamente recusa-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). Ainda nas palavras do autor:

Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. [...] Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.

Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

Mais a frente, o autor elaborará a argumentação que responde à pergunta “por que a criança brinca?”, além de apresentar uma primeira compreensão sobre o conceito de *imaginação*:

[...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Na contramão de outras compreensões de desenvolvimento contestadas pelo autor, não é a imaginação que antecede a brincadeira, mas sim o contrário. É na brincadeira que a criança cria uma situação imaginária, e não é necessário para isso uma situação intelectual ou afetiva ideais, senão os próprios impulsos, as próprias necessidades da criança, necessidades que não necessariamente implicam em satisfação. A problemática dos impulsos, necessidades,

da dimensão afetiva que mobiliza a criança para a brincadeira é certamente um ponto de encontro entre essa especificidade do desenvolvimento infantil e a tipologia cômica do palhaço, como poderá ser observado no momento em que, no próximo capítulo, nos remetermos aos conceitos pertinentes às palhaçarias.

Ainda sobre essa questão do “ponto de encontro” entre a brincadeira na criança e a condição do palhaço, podemos mais uma vez aludir a Vigotski (2008, p. 26):

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira.

Nota-se aqui também os fundamentos daquilo que irá se denominar como a brincadeira de papéis sociais no bojo da teoria histórico-cultural, justamente pelas especificidades que Vigotski aponta, como a de que, além do que já problematizamos, a brincadeira de crianças a partir dos 3 anos começa a se diferenciar da brincadeira de crianças na primeira infância, período em que aquelas ainda estão condicionadas às amarras situacionais, às atividades que realizam e diretamente aos objetos com os quais se relacionam.

[...] na brincadeira (*de papéis sociais*), a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira (*de papéis sociais*): a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (VIGOTSKI, 2008, p. 29, grifos nossos).

Um cabo de vassoura que se transforma em cavalo... Em violão...

Pedaços de massa de modelar que viram carne, bolo, peixe, chocolate...

Crianças que se transformam em palhaços a partir da menor máscara do mundo (o nariz vermelho) e desenvolvem, na condição de palhaços, relações, expressões corporais e brincadeiras diversas com os objetos e situações que a elas se apresentam?

Qual o papel do “professor-palhaço” nas proposições pedagógicas (entre elas as brincadeiras) que serão desenvolvidas com as crianças nesta pesquisa de caráter também prático?

Para tentarmos ensaiar respostas, ainda provisórias e tateantes para essas e tantas outras perguntas, novamente recorreremos ao notável pesquisador russo e outras elaborações ainda sobre a imaginação:

[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência.

[...] Dessa forma, a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade. (VIGOTSKI, 2009b, p. 20).

Parte-se, portanto, da ideia de que a criança se insere num mundo já repleto de elementos culturais construídos e acumulados historicamente. Veremos, inclusive, que o mesmo se dá quanto à própria figura do palhaço, resultado de acúmulos históricos e contextos sociais, culturais, temporais, espaciais. Isso tem implicação direta no papel que o professor, ou mesmo o “professor-palhaço” irá desempenhar nas proposições com as crianças. Quais as compreensões que as crianças apresentam acerca da figura do palhaço? E quais ainda se encontram distantes de seu repertório? Como apresentar novos elementos a elas? Como proporcionar momentos de exploração, de experimentação da condição de palhaço, ampliando as possibilidades expressivas e corporais para além daquilo que a indústria cultural (HORRKEIMER; ADORNO, 1985) oferece e massifica? São perguntas que se edificam à nossa frente partindo-se do princípio que o “professor-palhaço” terá papel fundamental na mediação destes elementos culturais que antecedem a presença das crianças no mundo, o que não significa que não possam ser atribuídos novos significados a eles. Em síntese, é dizer que não podemos cair no erro de concepções espontaneístas que apregoam unilateralmente a participação ativa das crianças na construção de conceitos, fazendo recair sobre suas costas uma responsabilidade que beira a insanidade, como se fossem exclusivamente as crianças os sujeitos produtores de cultura em nossa sociedade¹¹; mas é dizer também que o professor,

¹¹ Aqui fazemos uma crítica à Pedagogia da Infância como afirmada nas Orientações Curriculares de Florianópolis (ROCHA, E. A. C., 2009., apud FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 19), que traz a ideia de culturas infantis, a qual remete à condição da criança como produtora de cultura. Faremos a opção, quando necessário, de empregarmos os termos *expressões* e *manifestações* das crianças. Como veremos adiante, a teoria histórico-cultural irá problematizar a questão das experiências vividas e narradas como repertório para o enriquecimento da imaginação. Neste sentido, preferimos optar por um entendimento mais próximo a este, do que afirmar que as crianças também participam da mesma forma que os adultos da produção cultural. Os defensores da Pedagogia da Infância poderiam também apontar lacunas em nosso posicionamento ao fazermos estas escolhas, alegando que então a produção de cultura é algo que, como num clique, passaria a acontecer somente a partir de um determinado instante. Entretanto, para este argumento, diríamos que a cultura antecede a chegada das crianças ao mundo, e o que primeiro ocorre são relações das crianças, diretas ou mediadas, com elementos desta cultura.

responsável maior pela socialização e sistematização destes constructos culturais e pela organização e planejamento das proposições a serem realizadas com as crianças, deve, intencionalmente, prever a apropriação crítica, ativa e expressiva por parte das crianças de elementos culturais (no caso a condição de palhaço e aspectos correlatos), justamente na perspectiva dialética de perpetuação e transformação de nossa sociabilidade. Nas palavras de Vigotski (2009a, p. 14),

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a *atividade criadora (um dos tipos de atividade humana)* que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

Vigotski (2009b, p. 22-23) sintetiza o que ele chama de primeira forma de relação entre imaginação e realidade da seguinte forma:

Deparamo-nos, então, com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.

[...] A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las.

Ainda, contestando as concepções que contrapõe imaginação e realidade, o pensador complementa a formulação anterior e pontua um dos aspectos que conferem à imaginação um elevado grau de importância nas relações sociais, na produção de conhecimento, tecnologias, inventos etc.:

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro (*corpo?*). Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da

cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009a, p. 14; grifos nossos).

Ao corroborarmos com a proposição de uma perspectiva curricular para a Educação Infantil que propicie significativas situações de conhecimento, contemplando uma diversidade de experiências sensíveis/corporais e opondo-se a um viés predominantemente racionalista; ao buscarmos um recorde do processo de dominação da natureza no humano em oposição ao projeto predominantemente iluminista que, por razões várias que não são o foco deste trabalho, acabou por privilegiar determinadas formas de conhecimento, de possibilidades de existência, de relações com o mundo, intra e interpessoais, coloca-se à nossa frente o desafio de encontrar e experimentar formas de atuação pedagógica, formas de conhecer que permitam a consecução destes anseios. E é a partir daqui que convidamos então para participar deste diálogo uma das objetivações que constituem o legado do mundo das Artes Cênicas, das expressões artístico-culturais acumuladas pela humanidade: o palhaço.

3. CAPÍTULO II – EIS O PALHAÇO!

3.1. O palhaço e a mimesis

No relato descrito ao início do texto sobre a palhaçaria que levou o grupo de crianças da Educação Infantil daquela unidade educativa aos risos e saudação, é possível, a partir do que referenciamos até aqui, pensar que o episódio pode ser compreendido pela ideia de mimesis em Benjamin. Senão vejamos: não havia, naquele momento, elementos externos claramente clownescos que permitissem uma identificação imediata da figura do palhaço, a não ser a expressão corporal disparada na brincadeira. Só aí, a partir da identificação de certos elementos, é que as crianças, reconhecendo as semelhanças (mimesis), manifestarem-se de forma simpática quanto ao evento. Num primeiro sentido, a partir de uma situação advinda da prática com as crianças, é possível identificarmos esta relação entre a capacidade mimética e a presença da figura do palhaço. E isto nos remete também a um importante aspecto da mimesis, qual seja, sua dimensão temporal. Benjamin, ao exemplificar os processos miméticos a partir da Astrologia, discorre sobre esta questão.

[...] Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal. A conjunção de dois astros, que só pode ser vista num momento específico, é observada por um terceiro protagonista, o astrólogo. Apesar de toda precisão dos seus instrumentos de observação, o astrônomo não consegue igual resultado. (BENJAMIN, 1994a, p. 109)

E é por isso que, segundo Momm (2011, p. 83),

[...] o dom de despertar toda a força mágica da linguagem exige atenção. [...] Esse relampejar indica uma correspondência mágica. O ritual que desperta a semelhança exige um ritmo – que permite que o espírito participe do mesmo fluxo temporal no qual as semelhanças irrompem (uma temporalidade saturada de agoridade, não uma temporalidade linear). Somente esse ritmo ultrapassa a camada de leitura profana (reconhecimento do signo), como a realizada pelo colegial que lê o abecedário, alcançando uma camada mágica que revela o sentido inscrito na palavra que desperta toda sua potência redentora.

Que corpo é este que propicia a experiência mágica?

Que tempo? Ou: qual o tempo deste corpo?

Que lugar de encontro é esse, forjado nesta temporalidade? Questões que constituem as camadas interiores deste trabalho.

Até aí temos o apreço do pesquisador que aqui escreve pela figura do palhaço, a partir de um histórico de formação estética, política e cultural que constitui toda sua subjetividade, não apenas como frequentador de eventos culturais, mas que atravessam suas concepções também no que tange ao seu trabalho como formador de crianças. Eis que, além deste acúmulo, a prática lhe revela situações como a que foi relatada, provocando-lhe quanto ao sentido de sua atividade profissional e a relevância ou possibilidades que um mergulho mais profundo no universo clownesco e em outras esferas de conhecimento que porventura fornecessem ferramentas para a práxis pedagógica.

Mais questões...

Por que o clown?

Clown ou palhaço?

Qual o sentido do Patati e do Patatá¹², e de outros da mesma natureza, na Educação Infantil?

O clown, ou o palhaço, tem apenas uma dimensão recreativa ou de fruição estética na formação das crianças? Ou será possível pensá-lo e propô-lo como algo que vá além disso, e toque as entranhas das crianças de forma não apenas efêmera?

O que é mesmo o clown?

3.2. Sobre o tornar-se professor-palhaço...

Como relatado na introdução, em 2012 e 2014 participei de duas oficinas de palhaço com a Traço Cia de Teatro. Gostaria, nas próximas linhas, de descrever e refletir um pouco sobre este processo – não isento de indeterminações e vicissitudes – de constituir-se palhaço e, o que pode ser ainda mais angustiante e complexo, em professor-palhaço...

Formar-se palhaço é algo que não é passível de, acredito, ser entendido como titulação. A coisa se imbrica na tua subjetividade, no teu jeito de ver o mundo, no estômago.

Se você racionalizar, está lascado. Se o chicote da culpa estiver em punho, lascou-se também. Mas, se achar que é só espontaneísmo, que não tem técnica, ih, que lasca! Se achar,

¹² Patati e Patatá são dois palhaços bastante conhecidos pelas crianças, por se tratarem de palhaços que têm ampla divulgação de seus produtos nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e mesmo nas TVs abertas. No Episódio I, quase todas as crianças do grupo mencionam os palhaços quando são perguntados sobre quais palhaços que elas conhecem.

provavelmente se lasque. E, se não achar, também. Porque ser palhaço talvez seja a própria lasca. E outra lasca é escrever sobre o palhaço. Que lasca...

Nesse tempo com a Traço Cia de Teatro, os mergulhos para dentro, os exercícios, as dinâmicas, as técnicas e (talvez principalmente) o jogo têm recheado e rechearam em 2012 nossos encontros semanais. As duas oficinas tiveram duração similar: cerca de 2 meses, em 8 encontros. São 12 os aprendizes de clown. Nas palavras de um dos professores da oficina, “a formação do palhaço é como uma cebola”, ‘pensem em cebola, em camadas...’.

Faz parte do formar-se palhaço lidar, sempre na dimensão prática e corporal (o que não exclui as orientações professorais, mas sempre visando a dimensão sensível e menos a dicotomia “pensar e fazer”), com a questão do olhar. Para a palhaçaria, é mister o encontro. O encontro de olhares. Em muitas dinâmicas, simplesmente nos prostramos de frente ao público (neste caso, os própriosicineiros e aprendizes de clown), com uma atitude corporal (nosso todo), mas singela, sem representações. O encontro é pelo olhar. É dispor-se ao olhar, é ser espelho e refletir, tudo junto. Nada de estereótipos. É ir para dentro... Mas também não é se apagar, desde que não se defenda. A “aprendizagem cebolística” do ser palhaço é aprender a ver o seu próprio ridículo, a fraqueza e o fracasso, lidando com isso e rindo.

Outra dimensão do palhaço é a quebra das regras a todo tempo. O palhaço é o avesso, o anti, o não-convencional, o “a” dos prefixos, o desaburguesado. E ele joga, improvisa, para, é potência, sustenta, vai ao limite, repete, deixa-se atravessar por estados diversos: vai da raiva à compaixão; da euforia à melancolia; da paixão ao medo. Na relação com objetos e com o público, experimenta, brinca com estes estados. Em inúmeros exercícios, exploramos também situações envolvendo as dimensões de espaço (como lugar) e tempo.

Como pedagogo, também tive (e tenho) que lidar com fraquezas e fantasmas nesta busca, neste processo formativo. Ao fazer alusão logo acima ao chicote empunhado, refiro-me a um processo provavelmente de autoflagelação que me persegue (agora talvez um pouco menos) nas oficinas, e que se origina no fato de não ter formação em Artes Cênicas. Neste sentido, sempre me senti “menos” perante osicineiros e pares aprendizes, por formular sempre ideias de que, corporalmente e subjetivamente, estava aquém daquilo que, sem que ninguém cobrasse efetivamente, seria o “ideal para um aprendiz de clown”: alguém proveniente das Artes Cênicas, ou com conhecimentos mais aprofundados sobre teatro etc. Fantasmas... E fantasmas aos quais eu passei a mostrar mais a língua a partir das próprias imersões nos dias, ou melhor, nas noites de Oficina, a partir da ideia da aprendizagem em

camadas de cebola (e daí se eu fosse uma Cebolinha?) e principalmente da forma humana e acolhedora com que sempre fui abraçado pelos “traceiros” e aprendizes.

Para falarmos um pouco mais sobre a natureza do processo formativo de um clown, e que também nos ajudará na compreensão de alguns conceitos, faremos menção ao trabalho de pesquisa de Kátia Maria Kasper (2004) em sua tese de doutoramento. Kasper acompanha um processo de formação do *clown pessoal* desenvolvido no LUME. Em seu trabalho, a autora aborda a história de diversos palhaços contemporâneos, analisa o papel político do palhaço e retoma, a partir de Espinosa, a dimensão política da alegria. A escolha desta nova referência para a elucidação de questões aqui colocadas deve-se não somente à pertinência temática e à riqueza teórica e metodológica que salta do material investigado, mas também pelo fato de que as elaborações da autora dialogam quase que diretamente com o processo de subjetivação a que venho me disponibilizando na Oficina da Traço Cia de Teatro. A cada parágrafo, proposição, questionamento e resposta à perguntas de suas entrevistas, é como se aquele arcabouço, num camada mais externa da cebola, conseguisse explicitar teoricamente as impressões sensíveis de um aprendiz de clown que agora busca investigá-lo não mais pelo corpo apenas, mas pelo estado da arte acadêmico.

No relato da entrevista que faz com uma atriz, de forma bastante sintética e por demais arrebatadora, nos deparamos com uma compreensão da importância política do palhaço que congrega, como se presenteasse nossos esforços até aqui, a crise da experiência, da mimesis e da tradição escolar da sociedade burguesa, ao mesmo tempo em que atribui ao palhaço um papel que define-se, senão como revolucionário, mas minimamente como transgressor, contestatório.

Conversando, em outra região do planeta, com uma atriz que saiu de Genebra e foi ao Canadá fazer um workshop – também na linha de clown pessoal -, perguntei-lhe a que ela atribuía o sucesso do clown nos últimos anos. Busca pelo clown que ocorre em todos os lugares de que temos notícias. Barbara Firla disse que, **em um mundo que só apelas para a eficácia, a única solução é o clown.** (KASPER, 2004, p. 68; grifos no original).

Ora, é justamente a primazia da eficácia, isto é, da racionalidade e da técnica burguesa, industrial, discutida por Momm (2011) a partir de Benjamin e que suprime a experiência e a mimesis de que Barbara Firla, a atriz entrevistada acima, está falando. O palhaço, como é possível constatar nesse e em outros relatos presentes na tese, é compreendido pelos próprios autores das palhaçarias como um ponto de resistência, questionamento, crítica e (por que não?) via de implosão da realidade e da sociabilidade postas.

A importância (que talvez possamos entender também como potência) política do palhaço, a qual nos espeta quando pensamos nos “patatis” e “patatás” com suas narrativas prontas e acabadas, seus figurinos espalhafatosos impregnados de uma estética mercadológica, é recorrente nos depoimentos e fornece massa energética para que apostemos no caráter transgressor do trabalho com clown na Educação Infantil.

Antes de continuarmos com estas incursões pelo trabalho de Kasper, é importante que façamos uma pausa ainda sob o guarda-chuva da pesquisadora. Da mesma forma que se questiona nesta pesquisa, a autora também indaga: “o que é um clown?” (KASPER, 2004, 69). Na busca pela resposta, Kasper revela que tentar aprisionar o clown dentro de um conceito é arriscado, pois podemos reduzir as possibilidades de compreensão do que é o palhaço, afirmando aquilo que ele é e também o que não pode ser, opção que “pode ser limitante e restritiva”. A autora também discorre sobre a diversidade de escolas que trabalham o clown, além dos vários estilos pessoais e explana suas opções metodológicas de fazer um recorte de algumas destas escolas, o que, segundo a autora, não deve ser compreendido como uma invalidação das demais. Na sequência, apresenta alguns dos principais aspectos de três abordagens a respeito do clown por ela selecionadas: a do escritor Henry Miller, a de Federico Fellini e a de Dario Fo.

Ao se debruçar sobre a compreensão de Henry Miller acerca do clown, Kasper (2004, p. 70) encontra alguns elementos que nos interessam:

Miller pensava o clown filosoficamente, existencialmente, poeticamente. Afirma que, para os clowns, o mundo não é o que nos parece, pois eles o veem com outros olhos.

“O clown é o poeta ação. Ele é a história que representa. E é sempre a mesma história retomada: adoração, devoção, crucificação.”

Ainda:

A alegria parece um rio: nada para seu curso. Parece-me que essa é a mensagem que o clown se esforça para nos transmitir: que devemos nos misturar ao fluxo incessante, ao movimento, não parar para pensar, comparar, analisar, possuir, mas fluir sem trégua e sem fim, como uma inesgotável música. (KASPER, 2004, p. 70).

Clown como possibilidade de existência, como magia e negação de parte da tradição iluminista – já que ele é também, pelo menos até certo ponto, herdeiro dela –, negação das relações conceituais com os objetos... Aqui vale retornar às percepções de Benjamin por

Momm (2011, p. 104), quando a autora analisa um dos ensaios de Benjamin e discorre sobre a relação do sujeito com o objeto.

Em Fellini, Kasper (2004, p. 71) identificará aspectos relacionados à rebeldia e irracionalidade presentes no clown.

O clown “encarna os traços da criatura fantástica, que exprime o lado *irracional* do homem, a parte do instinto, o rebelde a contestar a ordem superior que há em cada um de nós.” Segundo Fellini, é uma “caricatura do homem como animal e criança, como enganado e enganador. É um espelho em que o homem se reflete de maneira grotesca, deformada e vê sua imagem torpe. **É a sombra.**” (grifos no original).

Podemos identificar aqui aproximações com a problemática levantada por Richter e Vaz (2010, p. 122) a partir de uma pesquisa de campo realizada entre 2005 e 2010 numa parceria entre universidades (UFRJ, UFPR, UFSC e UNLP, esta última na Argentina) e as redes públicas de Educação Infantil das respectivas cidades. Os autores, imbuídos da preocupação de contribuir com a construção de práticas e saberes que impliquem em novas e significativas possibilidades de formação corporal, contextualizam o estado da arte da produção acadêmica que trata da compreensão do corpo no campo da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que reconhecem o esforço de pesquisadores em formular ideias e propostas que deem outros significados às práticas corporais com crianças deste segmento educacional, alertam para o fato de que, a despeito destes louváveis esforços, o modelo educacional para o corpo permanece compreendido como

[...] um modelo biopolítico, que tem como preocupação a vida da população: saúde, bem-estar, qualidade de vida, segurança etc., mas que não deixa de lado o corpo individual a fim de eliminar os comportamentos miméticos arcaicos, ou, de outro modo, para moldar e asseverar hábitos por meio de processos operacionalizantes, frutos de uma racionalidade que procura dominar e controlar tanto a natureza externa como interna, reprimindo tudo aquilo que a ela foge.

Ao analisarem as práticas corporais realizadas junto às crianças em instituições de Educação Infantil, Richter e Vaz (2010, p. 127) levantam questionamentos quanto à primazia da racionalidade e da assepsia, o “esforço em remover cheiros, sujeiras, detritos – e, assim, arquivar elementos que caracterizam um passado disforme -, ao lado [...] dos programas de dominação em que o corpo é visto como objeto, como coisa a se possuir”. E ponderam que

Talvez pudéssemos considerar a hipótese de uma racionalidade que procura, a todo custo, evitar ou dominar os contatos, as expressões não

convencionadas, os gestos e comportamentos “inconvenientes” das crianças, tudo o que diz respeito a uma “natureza” não totalmente dominada, como uma atitude de fuga, de esquecimento ou, ainda, movida pelo esforço em não se deixar misturar ao universo lúdico, indeterminado, confuso, não soberano: que faz recordar não apenas nossa natureza não racional, mas que revela também que tudo o que está aí pode ser outra coisa. (RICHTER; VAZ, 2010, p. 129)

A partir dessas reflexões e dialogando com o que Kasper (2004) vem nos apresentando acerca dos significados e possibilidades a partir das palhaçarias, parece-nos ficar cada vez mais evidente as potencialidades de proposições pedagógicas com as crianças que tematizam o tipo cômico do palhaço.

Voltemos aos referenciais pesquisados pela autora para a elucidação dos entendimentos sobre clown/palhaço.

Analisando as contribuições de Dario Fo (KASPER, 2004, p. 73), a autora verificará que “o clown é um conjunto de elementos que é muito difícil definir com precisão”, além de perceber importantes aspectos estéticos e políticos:

Dario Fo aponta a necessidade de resgatar o aspecto político subversivo do clown e lembrar que, na origem, ele era também um ser diabólico, vicioso, maldoso. Diz que o clown tornou-se nos dias de hoje um personagem para divertir as crianças, perdendo “sua capacidade de provocação, seu engajamento daqui.

Segundo a autora, para Fo, “os clowns sempre falam da fome: fome de alimento, de sexo, de dignidade, de identidade, de poder” (KASPER, 2004, p. 73). Trata-se de “fome” semelhante a que Vigotski alude ao tratar da afetividade, dos impulsos e necessidades das crianças quando formula sobre a brincadeira e a imaginação? Seriam “diabólicas” também as necessidades e impulsos mais primários das crianças na relação com o novo, os objetos, o mundo à sua volta?

Mas é ao nos revelar o clown Slava Polunin, considerado um dos maiores palhaços russos da contemporaneidade, que Kasper (2004, p. 86) traz proposições as quais parecem dialogar de forma aproximada com o aporte teórico que temos até aqui delineado:

Para Slava, conhecido mundialmente por seu espetáculo *SnowShow* e considerado – para quem gosta de rankings – como o maior clown russo da contemporaneidade, o clown tem três bases: a **poesia**, a **filosofia** e a **crítica social**.

Para ele, **um clown é uma outra versão do ser humano, ou talvez um anti-humano. Ele coloca-se contra o ordinário** – ele expressa essas coisas que o ser humano normal esconde. Um clown é um segundo eu. (Grifos no original).

Poesia, diluição do sujeito com o objeto, subversão, possibilidades de existência, magia, filosofia e crítica social. A partir deste mosaico de categorias que, evitando o aprisionamento de conceitos, pode sustentar certo entendimento sobre clown, e considerando as indagações colocadas até aqui, chegamos à pergunta que acreditamos sintetizar as elucubrações conceituais para então balizar o desenvolvimento de práticas com crianças da Educação Infantil a partir de palhaçadas: como abordar o clown no âmbito de uma experiência pedagógica na Educação Infantil na perspectiva da superação de sentidos e significados associados à dimensão recreativa frequentemente atribuída a esta figura?

4. CAPÍTULO III – SOBRE O PLANEJAMENTO DAS PALHAÇARIAS

Com o objetivo de analisar as potencialidades formativas do trabalho com o clown na Educação Infantil, planejamos, desenvolvemos e acompanhamos uma experiência pedagógica no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, cujo projeto descreveremos, tal como ele foi “idealizado”, a seguir. Posteriormente, no capítulo seguinte, a partir dos registros escritos, fotográficos, fílmicos e em áudio dessa proposição, procederemos a análise qualitativa dos dados por meio de categorias de análise constituídas a partir do cruzamento entre os objetivos da investigação, o referencial teórico e os dados produzidos durante as intervenções com as crianças.

Em sua dimensão metodológica, a pesquisa se inspira nos referenciais da pesquisa-ação, como alternativa possível para analisar e avaliar práticas docentes. Segundo Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Ainda de acordo com Thiollent (1985), outra especificidade da pesquisa-ação diz respeito ao relacionamento de dois tipos de objetivos: o *objetivo prático*, que se direciona ao melhor equacionamento possível do problema considerado central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente na sua atividade transformadora de uma dada situação. No nosso caso particular, esse objetivo está estreitamente vinculado à possibilidade de problematizar o trabalho pedagógico com o palhaço no âmbito da Educação Infantil, no sentido de pensar uma educação estética que reflita sobre a própria pedagogia do corpo desenvolvida nas instituições de educação de atendimento à crianças de 0 a 5 anos. E o *objetivo de conhecimento*, relacionado ao esforço de obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos ou, como no nosso caso, de aumentar o conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.).

A intervenção pedagógica, cujo planejamento descreveremos em seguida, foi desenvolvida com o Grupo V de 2014 de uma creche da Rede Municipal de Florianópolis, localizada em bairro urbano próximo ao centro da cidade, e na qual atuo diretamente como professor de Educação Infantil. A instituição atende em período integral cerca de 130 crianças entre 6 meses e 5 anos de idade, divididas em 7 grupos organizados por faixa etária, e conta com 33 profissionais, incluindo direção, supervisão pedagógica, professores, auxiliares de sala, cozinheiras e serviços gerais. O Grupo V é constituído por 18 crianças que têm entre 4 e

5 anos de idade. É importante pontuar que a escolha desse grupo por parte do professor se deu no início do ano, quando a creche, conforme calendário da Secretaria Municipal de Educação, iniciou suas atividades, já considerando o desejo de realizar uma pesquisa-ação com o tema do palhaço por conta da finalização do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que vinha se delineando desde o final do ano de 2013. A escolha foi intencional, considerando aquilo que nos indica a teoria histórico-cultural a respeito da brincadeira de papéis sociais¹³ e nossa experiência na Educação Infantil, por já termos atuado com as mais variadas faixas etárias, ainda que devamos perceber os aspectos do desenvolvimento infantil tentando fugir de definições muito estanques quanto às faixas etárias.

Planejamos proposições para um período de duas a quatro semanas, dependendo das contingências decorrentes do caráter não totalmente previsível da práxis pedagógica, com o intuito de tematizar a figura do clown e os aspectos mais fundamentais de sua constituição, fazendo alusão aqui ao que Matos (2009, p. 45) elenca, não como um manual que limite a compreensão das dimensões abordadas, senão como um inventário de “bons conselhos” (nas palavras da autora), como alguns pilares ou dimensões bastante relevantes na formação do palhaço¹⁴. Dentre eles, a máscara ou, a menor máscara do mundo, a “que menos esconde e portanto, a que mais revela”, isto é, o nariz vermelho. Para a pesquisadora,

A máscara na linguagem do palhaço não é apenas um dispositivo simbólico utilizado com o estrito fim de ilustrar a presença de um palhaço. Quando usada com consciência, a máscara é um instrumento didático e estético, técnico e ideológico capaz de colocar o artista em contato com dinâmicas que lhe auxiliam no trabalho sobre um dos principais alicerces do trabalho desta linguagem: o *estado de palhaço* (ou *estado de clown*). (MATOS, 2009, p. 48).

As implicações que a máscara traz (ou pode trazer, dependendo de seu uso) para a exposição do ator, no nosso caso para o que propomos aqui como o “professor-palhaço” e para a “criança-palhaço”, são entendidas por Matos (2009., p. 47) como o *estado de palhaço*,

¹³ Facci (2006) nos dá alguns indicativos a respeito da brincadeira de papéis sociais. Acompanhando as elaborações de Vigotski e outros expoentes da teoria histórico-cultural, como Leontiev, Elkonin e Davidov, a autora parte do conceito de atividade principal para tratar da periodização do desenvolvimento infantil e as especificidades de cada faixa etária. Referindo-se à Elkonin (1987, apud FACCI, 2006, p. 13), a autora defende que ‘os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; *jogo de papéis*; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo’. Para cada um dos estágios do desenvolvimento, na linha do que já postulou Vigotski, há uma atividade principal, isto é, a atividade que é a principal responsável pelos saltos de desenvolvimento da criança, o que não significa única nem mesmo predominante.

¹⁴ A artista e pesquisadora realiza um trabalho de investigação acerca do percurso de três renomados palhaços e elabora algumas proposições conceituais e metodológicas na busca de subsidiar o trabalho formativo de novos clowns.

outro pilar ou dimensão da formação do palhaço e diretamente relacionado à máscara, sustentado por ela.

Numa perspectiva didática, o nariz vermelho contribui [...] na formação de uma lógica própria de ação e relação, dada pelo confronto que o artista vivencia entre seu universo interior e os estímulos externos. A máscara no processo de formação do palhaço colabora com o acionamento de uma atitude de liberdade voltada à brincadeira e ao prazer de estar em cena, bem como com a compreensão e manutenção do seu *estado de palhaço*, além do exercício sistemático da comunicação e a exposição de características corpóreas e dialógicas de cada artista. (MATOS, 2009, p. 47).

Outro aspecto indicado pela autora como indispensável na formação do palhaço, e, portanto, no desenrolar das palhaçarias, é o que poderíamos chamar de encontro, de relação: relação do palhaço com seu público, encontro de olhares. Obviamente, por se tratar de uma dentre tantas outras variações de tipologias teatrais, a atuação clownesca não prescinde da relação com o público. Quanto a isso, nenhuma novidade. A questão se coloca no campo das peculiaridades desta relação “palhaço e público”, notadamente pelo fato de que é justamente na dimensão da relação do palhaço com o público e com o mundo que se distingue palhaçaria de outros gêneros teatrais/cênicos. Como bem ilustra Matos (2009, p. 53-54),

Na linguagem do palhaço, bem como na manifestação do tipo cômico, a participação do público mostra-se ativa e, por vezes, indispensável. O artista dispõe de uma percepção aguçada, atenta aos movimentos e elementos acidentais presentes no meio, em especial aqueles advindos da plateia. O repertório de um artista cumpre importante função na “conversação” que ele estabelece com seu público e é, frequentemente, enriquecido pelos diálogos travados durante os encontros (artista e plateia). O contato com o público possibilita ao artista aprofundar seu repertório técnico, transformando e sofisticando, ao longo dos anos, seu arsenal criativo.

A manifestação do palhaço sustenta-se no princípio da relação, uma vez que a presença do palhaço se valida na presença do outro, no confronto do artista com o outro e com o mundo. Partindo da diferenciação e da confrontação vivida pelo contato com o outro, o palhaço expõe sua forma própria de estar e de olhar o mundo.

Complementando, e encerrando as categorias do universo da palhaçaria que somarão subsídios para a construção, desenvolvimento e análise das proposições com as crianças, Matos trata de dois aspectos: um de caráter mais coletivo, histórico e universal, mas também ligado à individualidade do palhaço, e que diz respeito ao conjunto de códigos construído e reinventado ao longo do tempo no âmbito das tipologias cômicas próximas ou própria do palhaço; e outro de âmbito mais pessoal, referente às formas mais peculiares e únicas que

cada palhaço vai encontrando ao longo do tempo para imprimir ao seu próprio palhaço (ou palhaços).

Neste sentido, podemos dizer que a autora compreende a construção desta tipologia cômica (a do palhaço) a partir de um processo histórico ligado às manifestações teatrais populares, a outros tipos cômicos e arquétipos, como os bufões, bobos, jogral e o louco, além de ter relação e ser também derivado de tipos da *commedia dell'arte* italiana (MATOS, 2009, p. 17-18).

Sobre esse conjunto de códigos e essa construção do palhaço que transita entre os âmbitos coletivo e individual, diz a pesquisadora:

Na linguagem do palhaço, o texto dramático, em geral, não é organizado por uma escrita literária. Tal condição auxilia o artista na maleabilidade de ação e interação com as situações reais que se apresentam a sua frente. O texto, quando presente, comumente não adota uma forma final. Assume desempenho semelhante aos *canovaccio* da *commedia dell'arte*: roteiros que servem de guia ao artista como forma de firmar sua sequência de jogos de cena. Como uma partitura composta por pontos de referências, orienta a interatividade do palhaço com o público durante suas *performances*.

Ainda que estruturado e codificado, os roteiros – definidos pela sucessão de jogos que o palhaço utiliza em sua *performance* – apresentam constantes modificações, embora sutis na maioria das vezes. Isso ocorre inclusive com o trabalho de artistas que apresentam um mesmo espetáculo ao longo de toda sua trajetória. Os motivos que guiam o artista a criar e representar um determinado número são, por ele habitualmente transformados e (re)significados no decorrer de seu percurso artístico. Com isso, modificam aspectos de intencionalidades em suas ações (mesmo que as ações aparentemente não se modifiquem).

Observamos, também, que os textos/roteiros são, frequentemente organizados de forma a conferir flexibilidade ao artista em seu diálogo com o público. Inserem espaços de abertura por ele preenchidos pelos imprevistos que surgem no contato com o público.

O trabalho de improvisação, em geral, desenvolve-se por meio de “imprevistos” não tão inesperados. A estrutura dramática na linguagem do palhaço comporta espaços de fissuras que permitem ao artista recheá-los com elementos “repentinos” decorridos do contato com a plateia e com o meio. Uma vez codificadas às sequências de ações, essas fissuras são, em geral, agenciadas pelo próprio artista que articula esses espaços de interação. Os estímulos externos, sejam provocados ou inesperados, são utilizados e aproveitados pelo artista. Após revelá-los à plateia, o palhaço responde aos estímulos e reorganiza sua sequência de ações.

Muitos jogos surgem, de forma inusitada, durante o encontro do palhaço com o público. Devido à resposta positiva da plateia, são codificados pelo artista e integrados a sua sequência de ações. O processo de repetição e sistematização desses jogos o instrumentaliza a descobrir diferentes modos de “manusear” seu jogo e sua plateia. O palhaço (re)cria sua escrita dramática, tornando sua ações, aos olhos de quem assiste, repletas de vivacidade e espontaneidade. (MATOS, 2009, p. 56).

E, relacionado a essa dimensão de apropriação dos elementos clownescos que é significada e reconstruída por cada palhaço, Matos faz referência a outro grande pesquisador da arte da palhaçaria para ilustrar esta dimensão pessoal e subjetiva da construção ou do “ser palhaço”:

Um avanço importante [...] é quando o ator encontra o modo de pensar de seu *clown*. É o modo de ser e pensar do *clown* que determina todas as suas ações e reações, sua dinâmica, seu ritmo. Não se trata de um pensar racional, mas de um pensar corpóreo, muscular, físico [...]. É um pensar também afetivo e emotivo. Mas, sobretudo, o aspecto corpóreo desta afetividade e emocionalidade. (BURNIER, 2001 apud MATOS, 2009., p. 62-63).

É óbvio que nossa intenção não é a de formar clowns no trabalho com as crianças, mas tematizar esta herança cultural no trabalho pedagógico na Educação Infantil, socializando e problematizando elementos que constituem o palhaço, entendido, a partir do que expusemos até aqui, como uma forma de se relacionar com o mundo, uma possibilidade de existência que tem implicações estéticas, sensíveis, subjetivas, corporais. As categorias descritas acima contribuíram para a orientação do planejamento e reflexão acerca das proposições. Ao mesmo tempo em que levamos as crianças a terem contato com um inventário de objetos e situações que povoam o universo da palhaçaria, observamos como se deram as apropriações das crianças a partir deste (re)encontro.

Para as proposições desenvolvidas ao longo do período definido com o Grupo V da creche em questão, foram pensados *episódios*. Utilizamos esse termo a fim de facilitar a sistematização do planejamento e provocarmos em nós mesmos e nas crianças a imersão no mundo da dramatização. Pensamos também em *cenar*, mas entendemos que, ainda que não esteja previsto no planejamento, um mesmo *episódio* poderá contemplar mais de uma cena. A princípio, cada proposição pensada para determinado dia da semana foi então chamada de *episódio*. Cada episódio está estruturado em: título, objetivo, roteiro, recursos, organização de espaço e tempo e formas de registro.

4.1. Episódio I – O que é o palhaço? E o que é do palhaço?

O objetivo deste primeiro episódio é captar os significados e impressões que as crianças inicialmente atribuem à figura do palhaço.

Roteiro

Socializar, com todo o grupo de crianças simultaneamente, imagens de palhaços através de mídia eletrônica, a partir de pesquisa na Internet. Na escolha das imagens, selecionar e disponibilizar figuras de palhaços muito conhecidos por crianças da Educação Infantil, como o Patati-Patatá, e que já adquiriram um caráter mais mercadológico em sua apropriação ou criação pela indústria cultural; e figuras de palhaços que sejam distantes do universo das crianças, com o intuito de provocar um estranhamento e confrontar as impressões das crianças entre o que já lhes é comum e o que se apresenta de novo, a partir de uma outra estética.

Após a socialização das imagens, formar dois grupos de 4 a 5 crianças para uma atividade de recorte e colagem. As demais podem se organizar em outros cantos de brincadeiras por elas escolhidas. As crianças dos dois grupos são orientadas a pesquisarem em revistas e outros materiais impressos objetos, indumentária e demais elementos que componham a figura do palhaço. O material selecionado e recortado por cada criança será colado em uma folha individual. Posteriormente, dispor as folhas individuais em um painel coletivo que será exposto na sala e problematizado com o coletivo.

Recursos

Notebook para projeção das imagens em arquivos digitais a serem selecionados a partir da Internet e salvos no notebook para a socialização com as crianças; revistas, livros e outros materiais que possam ser recortados e que contenham uma diversidade de elementos que possam vir a ser associados à figura do palhaço; tesouras, sendo 1 tesoura pequena para cada criança que estiver nos pequenos grupos de pesquisa, recorte e colagem; cola branca; folhas A3 coloridas; papel pardo; mesas para suporte dos materiais.

Organização de espaço e tempo

A proposição deve ocorrer na Sala de Referência do Grupo V, no período da manhã, no intervalo entre o lanche matinal e o almoço.

Formas de registro

Fazer, além do recorte e colagem das crianças, registro fotográfico, fílmico, áudio e escrito.

A análise da produção das crianças, bem como a análise das outras formas de registro, deve subsidiar a reflexão para a construção do próximo episódio.

4.2. Episódio II – Esquete

O objetivo deste episódio é o encontro do próprio palhaço com as crianças do Grupo V, em uma esquete estruturada criticamente a partir das manifestações e produção das crianças no episódio I.

Roteiro

O professor, na condição de “professor-palhaço”, constrói um palhaço que dialoga criticamente com as “pré-impressões” das crianças sobre a figura do palhaço, a partir dos referenciais até aqui apresentados (KASPER, 2004; MATOS, 2009) e na perspectiva benjaminiana do estabelecimento de uma relação mimética com os objetos que constituírem o momento cênico.

A estética presente no corpo e na indumentária deste palhaço confronta ou dialoga com as concepções reveladas pelas crianças no Episódio I e relativiza os padrões comumente atribuídos à figura dos palhaços mercantilizados pela indústria cultural e esvaziados de sua potência política.

O palhaço traz consigo uma mala e entra sem o nariz vermelho. Nesta mala estão alguns objetos com os quais o palhaço irá interagir, brincar, explorar situações, sensações, estados etc. Antes da brincadeira com o conteúdo da mala, o primeiro objeto que é alvo do estabelecimento da relação mimética é o próprio nariz vermelho. Por entrar em cena sem o nariz, expressa estado de tristeza e ansiedade, até que o encontra (o nariz estará escondido em algum lugar previamente definido pelo professor-palhaço). O encontro e o jogo com as crianças ainda é comedido neste momento, pois ele está fragilizado, acuado, até mesmo envergonhado... Até que encontra o nariz e toda sua potência explode em seu corpo, músculos, entranhas, fisionomia... E o encontro, de fato, acontece! Começa o jogo!

Além disso, deve-se combinar previamente com as crianças que tragam objetos, brinquedos de casa no dia da esquete. Elas devem manter a informação em segredo! Na montagem do palco, estes objetos são escondidos por elas e pela auxiliar de sala (sem que o professor-palhaço saiba o que são e onde estão) em caixas, ou cobertos com algum pano, tecido. A relação mimética também se dará com os objetos até então desconhecidos e que deverão trazer surpresa para o palhaço.

Recursos

A menor máscara do mundo, isto é, o nariz vermelho; figurino e maquiagem, que são pensados a partir da análise dos registros do Episódio I, mas, a priori, que questione concepções estéticas mercadológicas, padronizadas e, portanto, reducionistas; objetos que constituam o espaço de jogo cênico e com os quais o palhaço estabelece relações; cadeiras, almofadas, cortinas, iluminação e o que mais se fizer necessário para a montagem do espaço teatral; mala de viagem.

Organização de espaço e tempo

A esquete é apresentada no refeitório da Creche, pois é o espaço com melhores condições de abrigar uma proposição como essa em termos de organização do palco, iluminação e acomodação das crianças. Além disso, por conta do próprio histórico de práticas na Creche e do/com o Grupo, o refeitório é o espaço reconhecido como o local para as contações de história, apresentações teatrais etc.

Enquanto as crianças brincam em cantos na Sala de Referência com a auxiliar de sala, o “professor-palhaço”, com o auxílio de funcionárias da creche, organiza o refeitório para a esquete. Quando o espaço está pronto, ainda são necessários 20 minutos para que o professor organize seus materiais, figurino e maquiagem e coloque-se na condição de palhaço.

Com tudo pronto, as crianças são convidadas para a apresentação no “refeitório-teatro” e para esconderem os objetos e brinquedos que trouxeram de casa.

Por conta do tempo necessário para a organização do espaço, da dinâmica da creche, do tempo para apresentação e da disponibilidade mais frequente das crianças, a esquete é realizada no período matutino, entre o lanche e o almoço.

Formas de registro

Registro fotográfico, fílmico e escrito.

O registro fotográfico e fílmico da esquete é socializado e problematizado com as crianças posteriormente, num outro dia, constituindo outro episódio.

4.3. Episódio III – E agora? Como é o meu palhaço?

O objetivo deste episódio é retomarmos os significados e impressões que as crianças agora atribuem à figura do palhaço, a partir de expressão artística.

Roteiro

Neste episódio, as crianças produzem um registro artístico a partir da pergunta “Como é o meu palhaço?”. Cada uma expressa em uma produção artística a figura de um palhaço, ou melhor, do seu palhaço.

Antes do desenho e pintura, as crianças entram na brinquedoteca da creche junto com o professor. Neste ambiente, são orientadas a sentarem ou deitarem em almofadas e ficarem de olhos fechados (poderemos utilizar vendas). Há uma trilha sonora, isto é, uma ambientação sonora e que tem por objetivo criar um clima que favoreça a introspecção. Quando as crianças estão prontas e dispostas, o professor lança provocações à imaginação: “como é o meu palhaço?”, “que roupa ele está usando?”, “usa peruca, chapéu?”, “e o sapato, como é?”, “tem alguma coisa engraçada nele?”, “e o rosto dele, como é?”, “está com o nariz?”, “usa maquiagem?”, “ele ou ela está rindo?”, “o que ele está fazendo?”, “está brincando?”, “está experimentando alguma coisa?”, “e o corpo dele, como é?”, “ele se mexe muito?”, “onde ele está, que lugar é esse?”.

Após este primeiro momento do episódio, as crianças são conduzidas ao refeitório, espaço em que são organizados e disponibilizados em mesas os seguintes materiais artísticos: carvão, tinta hidrocor diluída em álcool e folhas de papel cartão cortadas em tamanho A3.

A atividade é realizada em três momentos, em que cada um deles um terço do grupo é convidado pelo professor para o espaço da atividade, enquanto as demais crianças permanecem na Sala de Referência brincando, ou na Educação Física, combinado que pode ser feito com a professora também, de modo a não sobrecarregar a auxiliar de sala que ficará com dois terços do grupo caso fique sozinha na sala. A organização da atividade em grupos menores tem por objetivo uma maior proximidade e atenção do professor no momento da atividade. É provável que o episódio se estenda por mais de um dia, de modo que o façamos sem pressa, respeitando o tempo das crianças.

Recursos

Equipamento para ambientação sonora; música em formato digital; vendas para os olhos; almofadas; carvão; tintas diversas de hidrocor em álcool; pincéis; papel cartão branco cortado em formato A3, papel pardo para forrar as mesas.

Organização de espaço e tempo

O episódio acontece na brinquedoteca e no refeitório, conforme descrito no roteiro.

Formas de registro

As próprias produções das crianças, que devem ser fotografadas uma a uma. Registro fílmico do momento na Brinquedoteca. Registro escrito de cada um dos 3 momentos.

4.4. Episódio IV – Experimentando encontros e estados

O objetivo deste episódio é levar as crianças a brincarem com duas das dimensões formação (ou do universo) do palhaço, quais sejam: o encontro (a relação) e o *estado de palhaço*.

Roteiro

O grupo é organizado em roda.

A elas é explicado que, neste momento, nós começaremos a “brincar de ser palhaços” mesmo... No nosso corpo, nos nossos sentimentos, no nosso rosto, no nosso “jeito de ser, de conhecer as coisas novas”. Todas as dinâmicas são realizadas com metade do grupo realizando e outra assistindo.

Primeiro momento: pulsar, velocidade. As crianças são convidadas a se movimentarem pela sala. A caminhada é regulada pela numeração de 1 a 5, isto é, o número 1 é o caminhar mais lento e o 5 o mais rápido, praticamente de fuga. Enquanto caminham, as crianças são orientadas a sempre terem um foco.

Segundo momento: o encontro. Ao caminharem (mais lentamente), devem buscar encontros de olhares. Neste momento, começa-se também a explorar os estados de palhaço: “estamos alegres”, “estamos felizes por estar aqui”, “meu corpo está feliz, animado, sorrindo!”, são chaves que o professor-palhaço pode fazer uso para mediar a dinâmica. Ao som do apito, as crianças devem congelar e sustentar a troca de olhares, até que, novamente,

voltem a caminhar novamente e se despeçam daquele olhar sem verbalizar, apenas com o corpo. Sucessivamente, ao som do apito, novos encontros devem ocorrer.

Terceiro momento: salvamento. Caminhando para o final da dinâmica, agora o encontro de olhares não é um simples encontro, mas uma relação da qual depende a sobrevivência. Enquanto se caminha, o corpo vai caindo caso não se estabeleça a troca de olhar, até que haja um novo encontro e a caminhada continue. Se for o caso, o corpo deve repousar completamente sobre o chão no caso do não estabelecimento da troca de olhares.

Uma ideia para o encerramento é que os olhos se fechem e as “crianças-palhaços” deitem, silenciem e respirem profundamente 3 vezes para então abrirem os olhos.

O outro grupo, que assistia, é chamado para a dinâmica.

Recursos

Pedir para que as crianças tirem os calçados e fiquem com uma roupa bem à vontade.

Pensar em alguma ambientação sonora.

Organização de espaço e tempo

A sala de referência, com as mesas e mobiliário bastante afastado, brinquedos coberto e amplo espaço livre.

Formas de registro

Fotográfico, fílmico e registro em áudio da fala das crianças em roda ao final da dinâmica, além do registro escrito do professor.

4.5. Episódio V – O encontro com a menor máscara do mundo: o nariz vermelho

O objetivo deste episódio é levar as crianças a mergulharem na condição e nos *estados de palhaço* proporcionados pela máscara do nariz vermelho.

Roteiro

O grupo é organizado em roda.

A elas é explicado que agora, assim como na brincadeira de encontro de olhares, mergulharemos ainda mais no mundo da palhaçaria: seremos palhaços! Todas as dinâmicas são realizadas com metade do grupo realizando e outra assistindo.

O primeiro grupo de crianças que irá brincar com a máscara é convidado a deitar-se pelo chão da sala com certa distância dos colegas para que tenha liberdade de movimentos. Há um nariz para cada criança, os quais são colocados quando as crianças estiverem já disponíveis para a atividade. O ambiente conta com trilha sonora. O professor-palhaço passa por cada criança que, com os olhos fechados, é “vestida” com o nariz vermelho ainda deitada no chão. Quando todas estão com os narizes, novamente o professor passa por cada uma delas, posiciona um espelho em frente ao rosto da criança, diz “Oi, palhaço(a)!” , espera que ela abra os olhos, se veja e estabelece um encontro de olhares. Fala rapidamente com o palhaço, pedindo para que continue deitado um pouco, pois irá acordar os amigos palhaços.

Quando todos estão com os narizes e são despertados, o professor-palhaço, que também estará de nariz, inicia uma brincadeira de exploração de estados de palhaço. As “crianças-palhaços” devem transitar por diversos estados: da tristeza à euforia, do medo à raiva e assim sucessivamente. A mesma regra da caminhada a partir de números vale para esta brincadeira. Para a exploração dos estados, o professor-palhaço pode verbalizar situações como: “nossa, agora eu encontrei alguém de quem gosto muito, mas muito!”, “nossa, agora estou num lugar que me dá medo, muito medo... Agora parece que estou sendo seguido por alguma coisa!”... Etc.

Para finalizar, a caminhada é trazida de volta para o nível 1 (mais lento) e para um estado de tranquilidade. As crianças devem deitar novamente, fechar os olhos, respirar 3 vezes profundamente, tirar os narizes e abrir olhos.

Recursos

Pedir para que as crianças tirem os calçados e fiquem com uma roupa bem à vontade.

Pensar em alguma ambientação sonora.

Dez narizes vermelhos.

Organização de espaço e tempo

A sala de referência, com as mesas e mobiliário bastante afastados, brinquedos coberto e amplo espaço livre.

Formas de registro

Fotográfico, fílmico e registro em áudio da fala das crianças em roda ao final da dinâmica, além do registro escrito do professor.

4.6. Episódios VI – Vivendo como palhaço

O objetivo destes episódios é relativizar práticas comumente realizadas com as crianças durante os diferentes momentos que compõem a rotina pedagógica da instituição, colocando-as na condição de crianças-palhaços.

Roteiro

Em situações da rotina, combinar previamente com as crianças que aquela situação é vivenciada por todos, ou seja, por elas e professor, colocados na condição de palhaços. As crianças são “crianças-palhaços” e o professor será “professor-palhaço”.

Em momentos como a refeição, a escovação de dentes, o Parque, entrada e saída, sono etc, sempre que for combinado, os narizes, figurinos e maquiagem devem estar disponíveis.

Pensar sempre na possibilidade de relativização ou de novas relações com objetos, situações, hábitos, processos de controle do corpo. Como uma “criança-palhaço” escova os dentes? Como ela se alimenta? O corpo é apenas instrumento ou também expressão?

Como estas dinâmicas não têm um texto dramático pré-definido, mas se propõe a desvelar justamente como se expressarão as “crianças-palhaços”, o roteiro não prevê muito do que acontece, justamente por se tratarem dos momentos em que buscamos captar as expressões e apropriações das crianças da tipologia do palhaço. Aqui, talvez mais do que em outras situações, são de grande valia os registros.

Recursos

Figurino, nariz vermelho e maquiagem para as crianças-palhaços e para o professor-palhaço.

Demais recursos que se fizerem necessários naquela situação da rotina e que serão relatados nos registros.

Organização de espaço e tempo

De acordo com cada momento a ser vivenciado e relatado nos registros.

Formas de registro

Fotográfico, fílmico e escrito do professor.

4.7. Episódio VII – Criança-palhaço e o jogo cênico

O objetivo deste episódio é colocar as crianças na condição de “criança-palhaço” em um jogo cênico e observar as apropriações e expressões corporais das crianças ao serem palhaços.

Roteiro

Criar uma “câmara de transformação” em palhaço, isto é, um espaço com o nariz vermelho, maquiagem e figurinos em que a criança possa se caracterizar como palhaço.

Realizar um jogo cênico entre dois palhaços, um deles o próprio “professor-palhaço”, outro a ‘criança-palhaço’. É interessante que o professor faça o papel de um palhaço Augusto, fazendo com que a criança possa tomar a frente do jogo cênico.

Os objetos do cenário e a trilha sonora para a brincadeira são organizados a partir de propostas e escolhas da própria criança que faz o jogo cênico.

As demais crianças assistem. Esta proposição depende muito da disponibilidade das crianças em participar, ficando verdadeiramente na condição de um convite.

Enquanto a “criança-palhaço” se organiza para o jogo cênico, as demais brincam em outro espaço.

Recursos

Figurino, nariz vermelho e maquiagem para as crianças-palhaços e para o professor-palhaços.

Demais recursos e trilha sonora que se fizerem necessários naquele jogo cênico.

Organização de espaço e tempo

São utilizados o refeitório e a brinquedoteca para esta proposição. No refeitório estará organizado o palco e brinquedos nas mesas enquanto a criança-palhaço se prepara.

Formas de registro

Fotográfico, fílmico e escrito do professor.

4.8. As palhaçarias e o magistério: o que se sucedeu, risos e angústias

Dentre os dias 16 de maio e 18 de junho de 2014, foram realizados 9 episódios envolvendo atividades que tratam do universo das palhaçarias, a partir dos episódios objetivados e organizados conforme o planejamento descrito anteriormente. Apresentando esquematicamente, temos:

Episódio	Data e período	Referência
Episódio I	16 de maio – matutino	O que é o palhaço? E do que é o palhaço? Socialização de imagens de palhaços
Episódio II	20 de maio – vespertino	Esquete: ‘A viagem do Palhaço Spoletta’
Episódio III	23 de maio – matutino 4 de junho – vespertino	E agora? Como é o meu palhaço?
Episódio IV	21 de maio – matutino	Experimentando encontros e estados
Episódio V	27 de maio – matutino	O encontro com a máscara (nariz vermelho)
Episódio VI A	22 de maio – matutino	Vivendo como Palhaço
Episódio VI B	27 de maio – vespertino	Vivendo como Palhaço
Episódio VII A	11 de junho – matutino	A criança-palhaço e o jogo cênico
Episódio VII B	18 de junho – matutino	A criança-palhaço e o jogo cênico

Cronologicamente, tivemos duas inversões na sequência dos episódios, como pode ser observado quanto aos episódios III e VI A. Em relação ao primeiro, que envolvia a produção artística de imagens de palhaço, o “atraso” decorreu da necessidade de preparação das tintas à base de refil de hidrocor e álcool. Sobre o segundo, que acabou se antecipando em relação aos subsequentes, o episódio registrado, apesar de estar previsto no planejamento, foi forjado pelas crianças numa situação não previamente organizada pelos professores. A partir de manifestações delas, disponibilizamos os materiais e sistematizamos aquele momento como sendo um dos episódios, percebendo que o movimento delas ia em direção àquilo que tínhamos como intencionalidade, e acreditando também que nos deparávamos com expressões que eram resultado do trabalho com as palhaçarias que vimos desenvolvendo até então.

Ao acessarmos os registros imagéticos, fílmicos e fonográficos dos episódios realizados com as crianças para análise dos dados produzidos, a primeira preocupação que se colocou à nossa frente se refere ao desenvolvimento dos episódios: conseguimos realizar aquilo que foi planejado? De que forma aconteceram os episódios? Ficamos muito distantes do que foi projetado, ou nos aproximamos das proposições previstas?

Faremos o relato das situações em que observamos disparidades entre aquilo que foi planejado e o que de fato ocorreu. Os nomes das crianças serão preservados e empregaremos nomes fictícios para preservação da identidade dos sujeitos. Ainda assim, manteremos a fidedignidade quanto ao gênero das crianças, expressa nos nomes fictícios.

Com relação ao Episódio II, a esquete do Palhaço Spoletta (vide na sequência, na segunda categoria) constatamos que havia algo no roteiro que acabou não acontecendo na apresentação. Estava previsto que as crianças trariam objetos que seriam escondidos pelo palco, com a ajuda da Auxiliar de Sala, de modo que Spoletta interagisse em cena com estes objetos. Avaliamos que isto acabou limitando um pouco as possibilidades da intervenção cênica, que tinha, dentre seus objetivos, a participação das crianças (ainda que indireta) nas palhaçarias e a criação de situações de improviso que possibilitassem o engendramento de situações em que a mimesis entrasse em cena (pensando na relação de Spoletta com estes novos objetos).

O Episódio III (Como é o meu palhaço?) não contou com aquele momento inicial de sensibilização, imaginação, projeção... Havíamos previsto que as crianças, antes de elaborarem a arte de seus palhaços, pudessem relaxar e serem convidadas a imaginar uma figura de palhaço. Da forma como aconteceu, em que organizamos os materiais e espaços, convidamos as crianças para as pinturas individuais e fomos jogando as perguntas para que elas compusessem seus palhaços, talvez tenhamos perdido a oportunidade de potencializar ainda mais a dimensão imaginativa e criativa das crianças. Apesar disso, vale registrar que, antes deste episódio, as crianças tiveram acesso a um livro (SILMAN, 2011) que foi edição especial dos 25 anos do LUME, com muitas fotos e ilustrações de palhaços, de modo que diferentes concepções estéticas do clown puderam ser apresentadas a elas.

Sobre o Episódio VI, o planejamento previa que fossem algumas situações da rotina com as crianças que pudessem ser vividas a partir dos objetivos ali definidos. Em nossos registros, localizamos apenas duas delas, o que, em nossa avaliação, poderia ter sido ampliado. O fato deste episódio não ter ocorrido em um número maior de oportunidades de certa forma já antecipa a problemática que será tratada em uma das categorias de análise a serem apresentadas a seguir, qual seja, a que aborda a postura do professor-palhaço, ora mais professor, ora mais palhaço. Teceremos mais considerações a respeito disso nas reflexões sobre as categorias de análise.

O Episódio VII desdobrou-se em duas cenas distintas, uma no dia 11 de junho e a outra em 18 do mesmo mês. Para as cenas deste episódio, estava pré-definido que o professor-palhaço participaria da brincadeira com as crianças também como um palhaço. Certamente

pela falta de uma retomada do planejamento antes de realizar a atividade foi que, no momento das apresentações das crianças, fiquei registrando e simplesmente esqueci deste trabalho de palhaço Augusto que havia planejado. Esse “esquecimento” se deve também a um fator sobre o qual deveria ter refletido mais ao planejar: nem sempre eu teria a parceria de outra colega Auxiliar de Sala durante os episódios. Por conta dos horários de café dos professores e funcionários, que são comuns nas unidades educativas, no decorrer de uma atividade com as crianças o professor pode ficar sozinho com elas, o que dificulta a participação em um episódio atuando como palhaço. Outro fator que, no caso do Grupo V, atrapalhou o andamento não só dos episódios de palhaçarias, mas de todo trabalho com este grupo, reside na frequente mudança da profissional Auxiliar de Sala do período matutino que vinha trabalhar com este grupo. Desde o início do ano, a primeira profissional afastou-se por problemas de saúde, foi readaptada, isto é, alocada em outra função na Rede Municipal de Florianópolis que não seja a atuação com crianças. De lá prá cá, não houve uma Auxiliar de Sala que permanecesse com o Grupo V no período matutino. Durante bastante tempo, trabalhou-se com a ampliação de carga horária de profissionais que atuam no período vespertino, o que na prática significa que a cada dia uma profissional diferente estava ao meu lado e com as crianças para o trabalho pedagógico. Sem dúvida, nenhum professor gostaria de passar por uma situação como essa, considerando a continuidade e progressão – mas também as dissonâncias e as descontinuidades – de um processo educativo, sem tantas rupturas, desgastes e recomeços.

5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS

Saindo um pouco do aspecto mais organizacional dos episódios e debruçando-nos sobre dimensões que nos parecem mais caras a este trabalho, alguns questionamentos que colocamos a nós mesmos vão se constituindo conforme avançamos na observação crítica e análise dos registros.

No rol destas indagações, encontramos algumas que, já no início da elaboração do planejamento, povoando inclusive nossas angústias enquanto apenas pensávamos sobre a proposição de um trabalho que envolvesse a tematização de palhaçarias com crianças da Educação Infantil, tratam qualitativamente daquilo que foi planejado e do que de fato materializou-se com as crianças na abordagem dos elementos clownescos na perspectiva do que fundamentamos e objetivamos. Questões como: quais as possibilidades e limitações da tematização das palhaçarias e da forma como organizamos os episódios com as crianças? De que forma as crianças se apropriam destes elementos? O que são as palhaçarias para os adultos e para as crianças, e como estas se relacionam com os elementos do mundo clownesco? Existem essas especificidades? As crianças realizam a brincadeira de papéis sociais ao serem palhaças? Ou, assim como buscam os adultos, “esvaziam-se” de convenções e subvertem a ordem de forma consciente? Sobre esses dois últimos questionamentos, poderíamos sintetizar: ao expressarem-se como palhaças, questionando regras e extrapolando possibilidades, estariam as crianças mimetizando as referências das quais se apropriaram no contato com as palhaçarias e brincando de palhaço como um faz-de-conta, ou teria a condição de palhaço tornado-se uma objetivação internalizada, consciente e corporeificada das crianças, como parece ocorrer com os adultos-palhaços? A partir desses questionamentos, elaboramos a seguinte categoria de análise: *O planejado, o vivido e das especificidades das apropriações por crianças e adultos do universo da palhaçaria.*

As perguntas acima até então nos deixam sem respostas, mas os registros apontam situações que provocam ao menos reflexões e quiçá caminhos para o aprofundamento sobre o tema. A proposição da categoria indica que já fazemos algumas escolhas: ao definirmos já em seu título as *especificidades das apropriações por crianças e adultos do universo da palhaçaria*, partimos do princípio de que sim, existem diferentes apropriações, mas talvez isto esteja mais ligado ao aporte teórico que fundamenta este trabalho, neste caso a abordagem da imaginação a partir da teoria histórico-cultural, do que de fato possamos constatar ao transcrevermos áudio, observarmos imagens e registros fílmicos das situações vividas, que talvez nos levem inclusive a enfrentar este ponto de vista.

Senão vejamos.

5.1. O planejado, o vivido e das especificidades das apropriações por crianças e adultos do universo da palhaçaria

Nos registros do Episódio IV, assistimos os registros fílmicos e elaboramos uma sequência de relatos e reflexões:

O professor tenta preparar o grupo para o desenvolvimento do episódio. As crianças são divididas em 2 grupos: um que participará observando, outro que realizará primeiro a atividade.

O primeiro grupo é convidado a se deitar no chão e fechar os olhos. Enquanto isso, o professor conversa com as crianças para se acalmarem, relaxarem e se prepararem para o que virá, caminhando até o aparelho de som para a execução da música e chamando a atenção de crianças que abrem os olhos, se mexem, riem. (Transcrição de trecho do vídeo 01, Episódio IV).

Observando as crianças deitadas ao chão, aguardando o início da música, rindo, abrindo os olhos, relaxando, questiono: o que essas crianças estão aprendendo com isso? O sentido que eu atribuí ao planejar as atividades é o mesmo que as crianças atribuíram ao participarem?

Após o momento de relaxamento, o professor passa por cada uma das crianças e vai lentamente retirando a venda dos olhos de cada uma delas.

Pede para que levantem vagarosamente, o que é feito por quase a totalidade das crianças (são 6). Neste momento, as crianças foram convidadas, no âmbito da imaginação, a se locomoverem por um local do qual gostam muito. (Transcrição de trecho do vídeo 02, Episódio IV).

Busca-se ativar a dimensão da imaginação nas crianças. As crianças se locomovem pelo espaço. A pergunta é: o objetivo foi atingido?

É importante retomar que alguns episódios, como neste caso, são resultado de adaptações das atividades de que participamos nas oficinas de palhaçaria da Traço Cia de Teatro, ministrada para adultos.

As crianças continuam caminhando por este lugar imaginário. O professor diz: ‘ai, o chão agora está quente! Então eu vou caminhar nº 2.’ *[do 1 ao 5, os números significavam progressão da velocidade, conforme acordado com as crianças no início da brincadeira]*

As crianças aceleram, o professor diz: ‘é só um pouquinho, é só um pouquinho’, tentando conter a velocidade das crianças e fazer com que elas caminhem apenas um pouco mais rápido do que no estágio anterior. (Transcrição de trecho do vídeo 02, Episódio IV. Grifos nossos).

Pensando nos episódios que aconteceram posteriormente, e considerando que a metodologia previa que eles fossem inter-relacionados, surge a questão: os conteúdos trabalhados neste episódio contribuíram de alguma forma para as expressões das crianças nos episódios subsequentes?

A brincadeira continua:

O lugar imaginário está com o chão bem quente! As crianças já estão na velocidade 5, pois o calor do chão é tanto que queima os pés. Há sombras no local, e quem as encontrar pode se refugiar em alguma delas. (Transcrição de trecho do vídeo 02, Episódio IV).

As crianças acompanham a mediação do professor que vai interferindo na caminhada, inserindo elementos, modificando o ambiente. Quando sugere que as crianças se refugiem em uma sombra encontrada, elas prontamente o fazem. E, além de se refugiarem, respiram de forma ofegante, nitidamente num movimento corporal em que expressam não somente o estado físico naquele momento, mas a brincadeira de faz-de-conta como se de fato estivessem bastante afetadas pela situação imaginária do solo incandescente, pois em outras situações, em que teriam corrido ou se movimentado muito mais e durante muito mais tempo, esse “corpo ofegante” não teria se manifestado desta forma.

A provocação agora é para que as crianças, no lugar imaginário e sentindo-se ameaçadas por algo que se aproxima, expressem medo. O professor vai criando uma situação imaginária, como se algum ser se aproximasse delas, a ponto delas ouvirem a respiração fungando no pescoço.

Não são todas as crianças que manifestam expressões corporais deste sentimento. É importante também destacar que o professor vai ele mesmo interpretando sensações, manifestando-as corporalmente, com o intuito de que as crianças se apropriem e possam também manifestar.

As expressões são muito mais intensas quando a situação torna-se extremamente perigosa e as crianças devem então correr.

As crianças se esconderam daquilo que as persegue, estão sãs e salvas. No entanto, diz o professor, aquela ‘coisa’ fez um feitiço. A partir deste momento, quando as crianças forem se levantar para andar, terão sempre que estar olhando para alguém, ou então cairão no chão. O olhar do outro é que manterá as crianças salvas.

Elas tocam a brincadeira, começam a se locomover na velocidade 1 pelo espaço da sala, que na verdade é ainda aquele lugar imaginário (as mesas, cadeiras e móveis foram todas afastadas).

[...]

As crianças andam pelo lugar, mas ainda não caem ao ficarem sem a troca do olhar. O professor chama a atenção, e aí alguns começam a cair quando ninguém os olha nos olhos. Começa então a brincadeira de salvamento dos amigos, a troca de olhares. Percebe-se que as crianças querem elevar a

velocidade da movimentação para os níveis 2, 3, 4 e 5. O riso se faz presente. (Transcrição de trecho do vídeo 03, Episódio IV).

O que as motiva a participar?

É a imersão neste faz-de-conta, é este mergulho interior que os adultos fazem ao despertarem o processo de construção do palhaço? Ou é simplesmente a vontade de brincar, talvez chegando a uma brincadeira de papéis sociais em algumas situações?

Destacamos esse excerto dos registros não só por nele encontrarmos elementos que relacionam a dimensão da imaginação com a tematização das palhaçarias (estados de palhaço, encontro de olhares), mas também por localizarmos algo que parece dialogar com a mimesis: não podemos afirmar que as crianças se apropriam desta ou daquela forma da cultura corporal manifesta pelo professor, mas ela se faz presente, e intencionalmente.

Ao final do episódio, mais uma situação que nos levou a refletir sobre a dimensão da imaginação:

O primeiro grupo vai se despedindo da atividade. As crianças estão deitadas, o professor orienta o processo de despedida: ‘vão dizendo tchau, abram os olhos bem devagar e, ao abrirem, olhem para o amigo... olhem para o palhaço que está do teu lado...’. Neste momento, as crianças vão se levantando, trocando olhares e, sem que isso tenha sido solicitado, Emanuele e Natasha trocam um abraço grande (de braços bem abertos) e sorridente. As demais crianças, observando, juntam-se ao abraço. (Transcrição de trecho do vídeo 04, Episódio IV).

Ao se abraçarem, estariam as crianças apenas trocando afeto ou brincando? Ou seria o abraço a celebração por terem saído daquele lugar “sãs e salvas”, após os encontros, a fuga, os novos encontros e os olhares?

Na ocorrência do Episódio VI A que, como já elucidamos anteriormente, foi sistematizado a partir de manifestações das crianças e por isso antecipou-se cronologicamente ao que vínhamos planejando, temos outro relato que remete à questão da imaginação e das palhaçarias:

Uma das crianças, a que primeiro derrubou a comida na mesa, e uma das últimas a terminar a refeição, continua brincando muito, mesmo sozinha. Com o prato em uma das mãos, faz movimentos rápidos como se ainda ingerisse alimentos, mas o prato já está vazio. Ela ri! Vai até o balcão da cozinha, onde normalmente as crianças deixam a louça e os talheres sujos quanto terminam uma refeição. Esconde-se debaixo da soleira do balcão, lambe o prato e o deposita sobre o balcão. Eis que começa a lambe o próprio corpo, como se ainda saboreasse a comida. Pega uma banana, vai

pulando até a lixeira. Descasca. Vai rumo à escada que dá acesso à sala do grupo V. No meio da subida, para, segura no corrimão, levanta uma perna e a estica para o lado, abaixa a cabeça, gira, faz pose para a câmera, ri e sobe. (Transcrição de trecho do vídeo 09, Episódio VI A).

A criança, assim como outros colegas, parece brincar explorando elementos clownescos. A questão é: ela joga com o personagem, numa brincadeira de papéis sociais? Ou aquilo é de fato um estado de palhaço que a leva a transgredir, como ocorre com adultos?

Já o Episódio VI B se deu a partir de nossa organização para mais uma abordagem das palhaçarias com as crianças. Elas viveriam mais uma vez “experiências de palhaço”. Neste caso, puderam explorar dimensões como os figurinos, a maquiagem, o nariz vermelho e, indo além do que prevíamos (felizmente!), brincadeiras circenses e um, digamos... “jantar clownesco”, que já fazia parte de nossas intenções.

Nesta oportunidade, organizamos a sala de forma que lembrássemos o ambiente circense, teatral. Tecidos... Almofadas... Materiais como figurinos, maquiagem, narizes... Decoração colorida... Camarim... Palco etc. As crianças retornavam do Parque com a Auxiliar de Sala enquanto o professor organizava o espaço e materiais. Ao chegarem, são recebidas e orientadas para que se sentem um pouco nas cadeiras e almofadas, e assim o fazem. Falamos sobre a proposta, de que hoje elas poderão construir o seu palhaço, com o seu figurino, sua maquiagem, o nariz vermelho e com o jeito do palhaço de cada um, seu corpo, seu jeito de andar etc.

No relato, encontramos:

Uma das situações que mais nos tocou durante o trabalho aconteceu justamente neste dia. Dentre os materiais trazidos para a ambientação circense estava a ‘arara’ dos figurinos, que normalmente fica na Brinquedoteca da Creche. Quanto mais as crianças iam compondo e vestindo seus figurinos, menos eles se mantinham pendurados na arara pelos cabides. Eis que, ao me levantar para atender o pedido de uma criança, vejo 3 ou 4 crianças penduradas na arara vazia pelo braço e pernas, o que imediatamente me remeteu aos trapezistas. Palhaços-trapezistas! Crianças-palhaços-trapezistas! Era o que eu enxergava ali, e o que eu celebrava! (Extraído do registro escrito do Episódio VI B).

Em alguma outra situação, o olhar do professor seria o mesmo? O quanto ele se deixou contaminar, ou se fez contaminar pelos estados de palhaço, de modo que mediações mais permissivas e libertárias se fizessem presentes naquele tempo e espaço? Questões sobre as quais discutiremos mais na próxima categoria de análise. A iniciativa das crianças em se dirigirem ao objeto e transformarem-no num trapézio circense, bem como outras situações já

mencionadas nas transcrições e excertos acima, remete-nos a alguns apontamentos teóricos que definimos mais ao início do trabalho. Vigotski, ao tratar da brincadeira e sua importância no desenvolvimento psíquico da criança, oferece grande importância à dimensão afetiva como constituinte dos impulsos que levam a criança a brincar (o que para o autor não tem a ver necessariamente com satisfação, mas muito mais com a realização de desejos, de tendências irrealizáveis), e observa que a presença do que ele chama de “afetos generalizados” não significa que a criança tenha consciência do porquê brinca, de forma consciente. Simplesmente brinca. E aí voltamos a outro aspecto importante das formulações da teoria histórico-cultural, que coloca a brincadeira como anterior à construção da imaginação, e não o contrário. As crianças-palhaças foram até o objeto, buscando a realização de um impulso afetivo, e transformaram-no num brinquedo. Sabiam elas que aquilo assemelhava-se a um trapézio circense? Não sabemos. Ao observarmos o evento, imediatamente atribuímos a ele este significado, porque nós, adultos, temos essa consciência ou, como diria Duarte¹⁵ (2007), que partilha dos referenciais deste escopo teórico, já nos apropriamos desta objetivação, estabelecemos com ela uma relação de “*indivíduo para-si*”, consciente da função social daquele brinquedo que se constitui a partir da manifestação afetiva das crianças. O olhar para as palhaçarias a partir dessas fundamentações parece reforçar a ideia de que as apropriações e relações que as crianças estabelecem com os conteúdos das palhaçarias têm de fato especificidades pertinentes ao aspecto geracional da infância. Mas... Se dentre nossos objetivos tínhamos a intenção de propiciar experiências corporais diversas a partir da tematização dos elementos clownescos, ufa! Ao menos as crianças, mesmo que ainda não tenham consciência disso, “trapezaram”! E mais: mimetizaram? Provavelmente, ao observarmos que mais crianças-palhaças iam se dirigindo ao novo brinquedo à medida que os

¹⁵ Duarte (2007., p. 27-28) propõe que, bebendo na fonte do materialismo-dialético, a formação da individualidade se constitui por duas categorias de relação do indivíduo com as objetivações (produções históricas e culturais) humanas. Nas palavras do autor, “[...] Pode-se dizer que a formação da individualidade começa no âmbito do *em-si*, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com esta individualidade. O indivíduo, quando criança, apropria-se da linguagem oral sem que seja necessária nenhuma forma de relação consciente com essa linguagem. No entanto, essa linguagem não deixa de assumir contornos individuais, ou seja, a forma como cada pessoa utiliza a linguagem não é totalmente igual à forma de nenhuma outra pessoa. [...] Mas, usando um exemplo completamente oposto, a mesma atitude de utilização espontânea da linguagem não pode ocorrer quando não se tratar mais de uma atividade cotidiana, mas sim de uma atividade científica, artística, filosófica ou política. Pensemos no caso da atividade do professor, isto é, pensemos na utilização da linguagem numa aula. Nesse caso, é evidente que o professor não pode deixar de refletir sobre a linguagem que utiliza, não pode deixar de manter uma relação consciente com essa linguagem. [...] Trata-se já de uma *linguagem para-si*. [...] Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção.”

primeiros se dependuravam e faziam suas estripulias. O entendimento da mimesis a partir de Benjamin, os aspectos filogenético e ontogenético e sua potência transformadora no campo da brincadeira das crianças (ontogênese mimética), como mencionamos anteriormente, ganha sentido material, prático, objetivo quando observarmos o que é relatado, e dialoga com os entendimentos apresentados pela teoria histórico-cultural. E, referindo-nos a ambas tradições de pensamento, é certo também que o papel do professor, neste caso o professor-palhaço, é de potencializar as possibilidades de vivências e experiências das crianças, oferecendo substratos extraídos da realidade mesma e perpetuando (ou reconstruindo) dimensões do conhecimento humano de modo a, num ato de resistência quanto aos condicionantes econômicos, sociais e culturais de nossa contemporaneidade, enriquecer o acervo estético, sensível, afetivo e corporal das crianças para que maiores sejam as condições de seus processos criativos, imaginativos.

Ainda neste episódio, o relato nos apresenta:

Logo em seguida apareceu o ‘Palhaço Dofó’ (Breno), que depois se chamaria ‘Palhaço Boto’. De repente, algumas ‘crianças-palhaço’ começam a dizer: ‘eu troquei de nome!’, ‘eu troquei de nome!’... Mas são tantos nomes que é difícil registrar.

A partir daí, passo a tratar as crianças pelo nome do palhaço, isto é, como ‘crianças-palhaço’.

A brincadeira continua, a mediação do ‘professor-palhaço’ também e as crianças interagem. Observo o Palhaço Peruco dançando e provoco: ‘como é que o Palhaço dança? Como é que o Palhaço dança?’.

“ – Oh, cada palhaço dança do seu jeito”, fala o professor.

E saem Peruco e Carangue dançando de um jeito que não é comum vê-los fazendo em outros momentos de música e dança, com o sorriso no rosto, postura diferenciada. Peruco estava sem o nariz, e peço que coloque.

A Palhaça Jane para em frente à câmera e mostra a língua durante um bom tempo, arrancado risos do professor.

As crianças estão bastante envolvidas na brincadeira. Uma delas, reclamando com a outra colega-palhaça que não a deixava pendurar-se no trapézio para brincar também, é abordada pelo professor-palhaço. Este lhe pergunta qual seu nome agora. Ela responde: ‘Palhaça Princesa’, e sem seguida abre um sorriso. Volta a pedir para a amiga para se pendurar, mas agora com outro humor. O palhaço Carangue passa por trás do trapézio, olha para o professor-palhaço (que filma) e aumenta o volume da música. O Palhaço Paz (ou Paes?) faz o mesmo, e o professor-palhaço o orienta quanto ao volume ideal. [...]

Um fator interessante a ser observado é que a Auxiliar de Sala não se refere às crianças-palhaças pelo nome do palhaço, mas pelo nome próprio. (Transcrição de trecho do vídeo 03, Episódio VI B).

E, durante o jantar, mais uma brincadeira do gênero:

“ – Ai, Breno! Como estás lindo, Breno!”, diz a Professora Auxiliar de Ensino que estava no refeitório, na mesa em que vão se sentando as crianças-palhaças do Grupo V.

“ – Eu sou o Palhaço Boto!”, logo em seguida caindo do banco num acidente que, ao invés de machucar a criança ou causar a braveza do professor e professores ao redor como de costume, arranca risos do professor-palhaço que, ao se aproximar de Breno, ops, de Boto para auxiliá-lo, novamente ouve: ‘eu sou o Palhaço Boto!’

Durante o jantar, que vai sendo registrado pelo professor-palhaço, Boto muda de nome: ‘eu sou o Palhaço Xereta!’. E Garangue acompanha Boto: ‘eu sou o Palhaço Espoletaaaaaaaaa!’.

(transcrição do vídeo 07, Episódio VI B)

Estes momentos do episódio VI B são bastante elucidativos, ou ao menos provocativos, para que façamos a reflexão sobre as formas de apropriação, quiçá diversas, realizadas por crianças e por adultos no contato com elementos do universo da palhaçaria.

Ao verbalizarem de forma tão enfática que estão trocando de nome, estariam as crianças indicando que, ao serem crianças-palhaças, ou simplesmente palhaços, estão explorando uma objetivação humana da qual vão se apropriando, que para elas é a personagem palhaço, e interpretam este papel? A mudança de nome, verbalizada junto aos colegas, é impulso afetivo? Ou já é possível pensarmos na hipótese que, a partir de tudo que lhes foi apresentado até então, já vivem esta condição numa outra condição de consciência, criadora imaginativa? Elas vão repetindo, repetindo... A troca de nomes é também brincadeira? A partir do que nos apresenta Momm (2011), remetemo-nos ao caráter libertador e constituidor da autonomia da criança sobre esse “fazer de novo e de novo” ao brincarem. E encontramos algo que talvez nos revele o caráter ao mesmo conservador e transgressor da mimesis, apontado também pela autora: conservador por perpetuar as palhaçarias na corporeidade das crianças como elemento de construção humana, com suas convenções, princípio etc.; e transgressor, por não sabermos (não são palhaçarias?) quais as relações que se estabelecem nesses devires.

Para caminharmos em direção ao final das reflexões em torno desta categoria, trataremos agora de algumas dentre tantas situações registradas que se situam exatamente... Nas palhaçarias! E agora pedimos licença e perdão aos referenciais teóricos a que vimos aludindo mais frequentemente até agora, pois queremos nos reencontrar com o riso, com os clowns, com este universo de que tanto vimos falando aqui, abordando-o a partir deste ou daquele referencial. Parece-nos oportuno dedicarmos algum espaço nesta categoria para escaparmos um pouco de abordagens que já nos são mais familiares para embelezarmos este texto com imagens (mesmo que em palavras) das crianças-palhaças, do imprevisível, do ‘anti-humano’, do subversivo, do riso (muitas vezes) instalado. É claro que, ao tecermos as próximas narrativas e reflexões, não estaremos distantes de Kasper (2004), Matos (2009) e os

referenciais por ela trazidos, como já demarcamos ao princípio do trabalho... Mas nos parece que não seria tão rico o desfecho dessa etapa do trabalho, ou melhor, desta categoria se, mais uma vez, o poético não se fizesse presente.

Não foram poucas as eventualidades em que, como nos aponta Matos (2009), um dos pilares da constituição do ser-palhaço, qual seja, o nariz vermelho (a menor máscara do mundo!), foi para nós motivo de muita reflexão, angústia, surpresas e... Risos! Seja nos episódios de estados de palhaço, seja nos números (esquetes, brincadeiras) de crianças-palhaças, a máscara do palhaço percorreu as mãos, testas e narizes das crianças, que ora pediam para colocar, ora para tirar, em outros momentos mostravam uma relação afetiva, de cuidado e em outros transformavam também a máscara. Se até agora temos refletido sobre as apropriações e expressões das crianças na relação com o universo clownesco a partir de Benjamin e da teoria histórico-cultural, parece muito apropriado dedicarmos atenção também ao que pudermos elaborar tendo como perspectiva conceitos que materializam aspectos do tipo cômico, do “ser palhaço”, e os quais buscamos brevemente elucidar.

O excerto abaixo, que narra parte do episódio em que trabalhamos sistematicamente o encontro com o nariz vermelho, foi escolhido, dentre vários outros registros, por relatar de forma eloquente um dos momentos em que parece se fazer presente uma notável força mágica. A sala, apertada e mal planejada arquitetonicamente para o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil, não foi obstáculo para que se estabelecessem a relações e expressões da maneira como o fora. Eram muitas crianças neste dia. Elas poderiam não ter se aventurado na proposta levada pelo professor, solicitado outra brincadeira, mostrado desinteresse, enfim. Mas...

O professor procura criar uma ambiência para o encontro com o nariz vermelho, dialogando com as crianças que já estão deitadas e ao som do Grupo Ânima – Álbum Espelho, mesma trilha sonora utilizada no Episódio 4.

As crianças estão com os olhos fechados, aguardando a colocação do nariz vermelho. O professor passa por todas elas e coloca o nariz, elas permanecem de olhos fechados.

A primeira a ser convidada a abrir os olhos é Emanuele. O professor-palhaço também usa seu nariz vermelho. O professor-palhaço leva a palhaça Emanuele até o espelho para que ela se veja nesta condição. Convida alguém dos que estão sentados observando para acompanhar Emanuele neste passeio, nesta descoberta do mundo que é novidade. Wellington se dispõe, estende a mão para Emanuele e lá vão eles passeando.

A próxima é Kalinde. Quando é ‘despertada’, Wellington e a Palhaça Emanuele estão passando ao seu lado. Wellington prontamente dá a outra mão a Kalinde, e lá vão os três! O professor-palhaço vai junto. Os 4 param em frente ao espelho, e o riso toma conta! Um riso sem som, mas expressivo.

Quem primeiro e de maneira mais intensa propõe o riso é o professor-palhaço. Wellington, mesmo sem o nariz, parece reproduzir as expressões do professor-palhaço, o mesmo modo de rir. As palhaças acompanham a imitação.

O professor-palhaço convida Laís para acompanhar Kalinde. Wellington continua com Emanuele e vai até os amigos que estão sentados. Há interações, eles brincam, sem quase fazer ruídos, respeitando a ambiência e os demais palhaços que ainda não despertaram. O riso agora já não está mais apenas entre o primeiro grupo de crianças, mas também entre o grupo que assiste.

O professor-palhaço desperta mais uma criança-palhaço, Tales. Eles trocam olhares, o professor-palhaço diz algo a Tales e ambos saem rindo em direção ao espelho. Laís e Kalinde (que usa o nariz) vão novamente até o espelho.

O professor-palhaço para em frente à plateia e convida Isaías para acompanhar o palhaço Tales. O riso permanece presente no público.

Wellington e Emanuele (com nariz) param bem no meio da sala. Wellington quer dançar! Os dois riem.

As palhaças Heloísa e Natasha, que ainda não haviam sido ‘despertadas’ pelo professor-palhaço, levantam e parecem estar ansiosas para que alguém as acompanhe também. O mesmo acontece com Renzo.

Wellington e Emanuele vão até o professor-palhaço e brincam com o nariz dele, tocando-o. Não fica claro se a intenção deles é apenas tocar, ou se queriam talvez retirá-lo. Eles ainda riem.

Logo em seguida, enquanto o professor-palhaço dá a mão à palhaça Natasha e a leva até o espelho, Wellington vem atrás com Emanuele e pede para colocar o nariz utilizado pelo professor-palhaço. Este pede que ele aguarde.

O professor-palhaço e Natasha param em frente ao espelho, olham seus reflexos, riem, Natasha mais contida. Entreolham-se, e Natasha aperta o nariz vermelho do professor-palhaço, numa clara manifestação de brincadeira.

Katia vem até os dois, pois quer acompanhar Natasha. Laís e Kalinde dançam no centro da sala. Apesar de toda movimentação, os ruídos são bem poucos: ouve-se a música e pequenos barulhos de movimentação das crianças-palhaças e seus parceiros.

Pedro e Leo Rocha, os dois que ainda estão na plateia, cochicham algo sobre o que observam. Pedro continua sorrindo. (Transcrição do vídeo 02, Episódio V).

Quando nos debruçamos sobre os registros, há aqueles que provocam sentimentos de dúvida, alguns mesmo angústia, sentimentos de desconforto – acreditamos – constituintes de um trabalho de pesquisa que irá inevitavelmente revelar limitações, mais ainda quando se trata de enveredar por territórios ainda não amplamente explorados. A despeito disso, há também aqueles em que um estado de celebração toma conta do pesquisador-professor-palhaço, celebração manifesta pelo riso mesmo que se instala ao revisitar o Episódio, agora como observador, ou até, poderíamos dizer, como espectador. E é disso que se trata assistir o registro fílmico fonte de transcrição deste relato. Talvez isto seja uma “irresponsabilidade metodológica”, mas, ao observarmos a ida das crianças ao espelho, o apertar de narizes, as manifestações espontâneas de dança ao meio da caminhada e, claro, o riso que toma conta

daquele tempo e espaço, um riso quase silencioso, mas que revela outras potências expressas nas fisionomias, nos corpos, nos tempos e nas relações, já não nos importa tanto de que forma foram realizadas as apropriações ou a tentativa de avaliar qualquer processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas sim de apenas rir e estar junto das crianças naquele momento, naquele *estado*.¹⁶

Outro excerto nos permite falar também da relação das crianças com o nariz vermelho. Situações do gênero eram mais esporádicas, mas nos indicam fatores referentes ao aspecto mais técnico das condições disponibilizadas para as palhaçarias, ao passo que também revelam a presença de uma relação estabelecida com a máscara pelas crianças:

As palhaças já estão quase prontas! Já escolheram inclusive a música que tocará no momento da entrada.

A Palhaça Pop pinta o nariz de vermelho e não coloca nariz. O professor insiste para que ela use o nariz vermelho. Ela diz que não, que já pintou o seu nariz. A pendenga continua, e ouve-se a Palhaça Barbie dizer à Pop:

‘ – Aí eles vão desconfiar que você é a palhaça!’, caso ela coloque o nariz vermelho. Depois de muita insistência, acabo permitindo que ela fique apenas com o nariz pintado.

Novamente, aos 23 minutos e 25 segundos do registro em áudio, uma mediação que demonstra a persistência do professor para que a Palhaça Pop coloque o nariz.

Ela aborda o professor e tem início um diálogo:

‘ – Professor, tu acha que assim ficou bom?’

‘ – Ótimo, linda, Heloísa! Muito engraçada! Mas acho que tu tem que botar o nariz...’

‘ – Ahhhhh...’

‘ – Olha no espelho prá você ver, faz assim oh... Olha assim no espelho, aí tu olha como é que tá. Aí tu bota o nariz e olha no espelho de novo. A palhaça tem que ficar engraçada, Heloísa?! Olha lá, vê se acha que vai ficar legal sem o nariz ou com o nariz. Experimenta, experimenta! Eu acho que vai ficar legal com o nariz, vai ficar engraçado. Mas... Se tu não quiser colocar...’

‘ – Ficou engraçado assim mesmo!’”, sem o nariz.’ (Transcrição do registro em áudio do Episódio VII A).

Quando falamos do aspecto mais técnico, referimo-nos ao material de que eram feitos os narizes vermelhos disponibilizados às crianças. Eles eram de espuma vermelha, foi o que mais engraçado, diferente e apropriado avaliamos ter encontrado nas lojas de Florianópolis

¹⁶ Falamos aqui dos *estados de palhaço* a que alude Matos (2009.), conforme apontado nas fundamentações teóricas. A atmosfera captada na observação nos leva novamente na direção não só da autora, mas também de Benjamin, quando discorre sobre a dimensão temporal e efêmera da percepção das semelhanças. Neste caso, semelhança reproduzida pelas crianças que vão se constituindo palhaças e pelo pesquisador que, na condição de observador do pós-episódio, reconhece a força mimética e a efemeridade do evento.

para o desenrolar dos episódios. No entanto, parece que algumas crianças sentiam-se um pouco incomodadas ao colocarem o nariz: ele tem uma fenda cortada na espuma, que é aberta e encaixada no nariz do palhaço, pressionando as narinas. Ainda que não tenha sido este o caso, é algo que devemos considerar. De toda forma, Heloísa tem a máscara de palhaço no rosto, pois, ao optar por não colocar o nariz de espuma, registra na ponta de seu nariz uma marca de tinta vermelha.

E, concluindo esta categoria de análise, escolhemos um excerto e uma imagem que revelam uma dimensão mais afetiva da relação das crianças com o nariz vermelho.

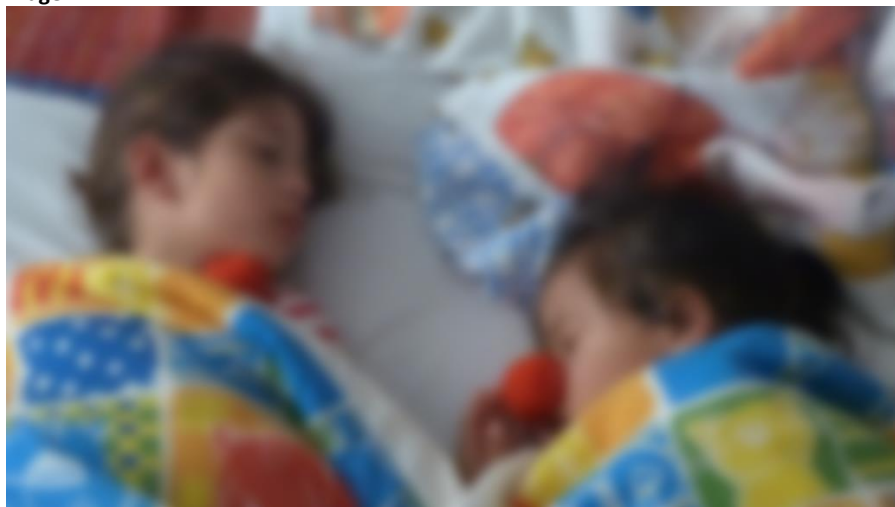
No episódio VI B, descemos ao Refeitório para o jantar com as crianças ainda caracterizadas de palhaço. O Palhaço Paes (ou Paz? Ou Pais?), vivido por Wellington, nos surpreendeu com um gesto de cuidado que não é comum em outras situações vividas pela mesma criança. Algumas crianças pedem para tirar o nariz, notadamente pelo motivo da ingestão do alimento...

[...] Outras crianças pedem para tirar o nariz, e peço apenas para que cada um cuide do seu. Ou que prendam na testa, ou deixem ao lado do prato na mesa. O jantar segue. Wellington, que vivia o Palhaço Paz, limpa o espaço ao redor do prato, que tinha um pouco de arroz e feijão derrubados durante a refeição e deposita novamente o nariz sobre a mesa, agora limpa por ele. (Transcrição do vídeo 07, Episódio VI B).

Ele remove os grãos de arroz, de feijão e, cuidadosamente, coloca o nariz na área limpa.

Concluindo, no dia em que realizamos o Episódio V (27 de maio), fomos surpreendidos pela cena abaixo no momento de descanso.

Imagem 1



Crianças-palhaças permanecem com o nariz no momento do descanso¹⁷. (Arquivo pessoal)

5.2. Professor-palhaço, ora mais professor, ora mais palhaço, e das manifestações transgressoras das crianças-palhaças

Episódio 2: A viagem do Palhaço Spoletta

O Palhaço Spoletta sai para uma viagem com sua grande mala. Nela leva bergamotas, bananas, utensílios de cozinha, secador de cabelo, brinquedos, água, detergente, bacias, borrifador, extensão, escova de sapato, pasta de dente, pente, pincel, roupa de nadador, sanfona e a letra do forró “Hit do Spoletta”. E, com toda essa bagagem, irá aprontar inesperadas palhaçarias. Mas há um grave problema: ao iniciar sua viagem, percebe que está sem o seu nariz vermelho...

Ao final da esquete, a sensação é de que há muito o que escrever e que é difícil até organizar o que se deseja registrar. Consideramos este registro importante, pois ele trata não só da quantidade (e talvez qualidade) de elementos que podem ser objeto de análise, mas de uma dimensão não racional ou verbal do episódio, senão uma dimensão justamente corporal/sensível deste espaço de tempo em que ocorreram as palhaçarias. Pois esta denúncia de uma intensidade que se fez presente durante a ‘viagem de Spoletta’ vem do corpo do professor-palhaço, da sensação de tensão e apreensão que se manifestava nos músculos por conta provavelmente da ‘preocupação professoral’ com o êxito da ‘atividade’ e que agora se transforma em leveza, alívio, resignação, mesmo regalo. O figurino que esteve grudado ao corpo durante o número está encharcado de suor. O corpo está mais leve, move-se com menos resistência no espaço, parece que pode ir muito mais longe, fazer o que antes não podia. Há uma serenidade... E um riso, não necessariamente manifestado no rosto, mas instalado no corpo do professor-palhaço. As preocupações sobre os resultados de um processo pedagógico que normalmente afligem um professor em sua labuta permanecem... Mas cedem espaço também a outras sensações.

O Spoletta entrou com sua mala, interagiu com o público, que era formado por cerca de pouco mais de 60 crianças da Creche Anjo da Guarda. Tentou estabelecer o encontro (pelo olhar) com as crianças e adultos (professores e funcionários que também assistiam), mas teve um pouco de dificuldade neste primeiro momento, certamente pela tensão que percorria o

¹⁷ Esta e outras imagens ao longo do trabalho foram intencionalmente desfocadas para preservar a identidade das crianças e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

corpo e que Spoletta, tivesse entrado em cena com menos pressa, teria desmontado com um ‘Yupi’¹⁸. A procura pelo nariz mobilizou o público, que acompanhava solidariamente a busca que Spoletta, comovido, fazia pelo olfato de seu estimado e imprescindível nariz vermelho. A professora Maria, com quem estava o nariz, encontrava-se lá atrás da plateia, e praticamente todas as crianças viravam o pescoço ou mesmo se levantavam e olhavam para onde ia Spoletta até encontrar o nariz. De posse dele, Spoletta retorna à frente do palco, vai até o trocador que foi ali montado e veste-se com a pequena e poderosa máscara.

Ao retornar, um dos momentos mais tensos acontece. Spoletta, arriscando-se demais, diz:

“ – Ah, agora que já estou com o meu nariz, já posso seguir minha viagem, né?!..”

Levanta sua mala e começa a se retirar.

Uma grande parte das crianças manifesta-se:

“ – Nãããããão!”

Mas eis que vem outro manifesto:

“ – Pode!”, isto é, pode ir embora sim...

Uma tristeza afeta o professor-palhaço... E a apreensão por ter que encerrar ali mesmo a esquete. Ele fita o público e tenta expressar essa angústia corporalmente.

A manifestação das crianças agora divide-se: parte defende a saída do palhaço, mas uma outra parte, que agora equilibra o jogo, diz que não, que o palhaço deve continuar.

Spoletta então pergunta:

“ – Vocês querem ver o que eu levo na mala?”

E, ufa! A resposta mais forte, e bem mais forte, é:

“ – Sim!”

¹⁸ “Yupi” é uma técnica que foi trabalhada com os oficinairos da Traço Cia de Teatro. Trata-se de uma preparação corporal e espiritual (sem caráter religioso), que deve ser realizada no instante da pré-cena, de modo a colocar o palhaço na condição mesma de palhaço, na perspectiva daquilo que vimos estabelecendo como alguns princípios do “ser palhaço” conforme aponta Matos com seus *estados de palhaço* e Kasper (2004.) com os elementos que constituem a força política, estética e subjetiva a partir de referenciais históricos do palhaço. Deve-se despojar da racionalidade, despir-se mesmo, e levar o corpo ao estado de palhaço, num outro tempo, numa outra relação com o mundo e consigo mesmo. Sem representações. Simplesmente “Yuuuupiiii”!

Spoletta coloca a mala sobre o chão e começa os ‘encontros com os objetos’. A primeira revelação é de uma toalha de mesa, com a qual Spoletta interage junto às crianças produzindo vento e sons, para depois colocá-la sobre a mesa que estava no palco. Ele volta à mala, acha a bergamota e os utensílios para se fazer um suco: jarra, pote, socador, peneira, garrafa d’água e borrifador. O palhaço coloca todos os objetos sobre a mesa (agora decorada), senta-se, pega a bergamota, vai até as crianças que estavam mais próximas a ele e oferece-a para que sintam o cheiro. Volta à cadeira e, levantando a bergamota para que todos a vejam, sente o cheiro ruim que é exalado de suas axilas. Risos. Começa a descascá-la. Descasca... Descasca... E, eis que come um pedaço da casca. Neste momento ouve-se um: “ – Ele comeu a casca! Ui!”, manifestavam algumas crianças. Spoletta prossegue, até bem ter descascado a bergamota, sentir o cheiro, comer mais alguns pedaços de casca, gomos, os quais, conforme mastiga, devolve à mão para colocá-lo num pote transparente de plástico que estava sobre a mesa. A atitude causa repulsa, principalmente nos adultos. O palhaço insiste, sendo ainda mais... Digamos... Visceral na relação com a bergamota. Mastiga, arranca pedaços da fruta, tira pedaços da boca, coloca-os sem muita delicadeza no pote, cospe alguns restos que ficaram na boca, com semeste, casca, bagaço... Grunhidos de asco são ouvidos da plateia.

Tem início então o processo de esmagamento dos restos da bergamota. Ouve-se manifestações como: ‘o que será que ele tá fazendo?’... Burburinho na plateia. O palhaço adiciona água à mistura. ‘ – É suco, é suco!’. Mistura feita, Spoletta apanha o borrifador, retira a tampa e enche o vasilhame com a mistura. Fecha. Leva o borrifador até debaixo da axila direita e... Pronto, agora está perfumado! Risos na plateia. O palhaço levanta-se e, adivinhem? Lá vai perfume no público. As crianças ficam muito eufóricas! Alguns adultos também! Spoletta chama algumas crianças para brincarem com ele no palco: contando 1, 2, 3 e já com a ajuda do público, o palhaço, ao invés de no final da contagem borrifar o perfume na axila da criança, espirra a mistura na boca aberta da vítima depois do jáááááááá!

De volta à mala: Spoletta coloca o ‘perfume’ sobre a mesa, vai novamente até a mala e, olhando para a plateia, diz: ‘ainda estou com fome...’. Encontra duas bananas. Retira os objetos que estavam na mesa, coloca as bananas, senta-se. Silêncio na plateia. Descasca vagorosamente

uma das bananas. E come. Tudo. Não sobra nada. Novamente: “ – Ui, ele comeu a casca!”.

Outra revelação: agora o secador de cabelo, que na mão de Spoletta vira objeto para se colocar na boca, arma... O que chama a atenção neste momento: as crianças, de forma muito intensa, gritam com o palhaço quando ele leva o secador à boca, dizendo que ‘é de cabelo! É de cabelo!’. Spoletta repete o gesto de levar o secador à boca e novamente as crianças exclamam: “ – Não! É de cabelo! É de secar cabelo!”. Elas também pedem para que ele ligue o secador, e ele assim o faz, mas colocando-o na boca e brincando com a reação no corpo. Risos. Spoletta encontra e revela outros objetos da mala: detergente, uma forma de gelo perfurada, uma bacia e uma raquete. O palhaço prepara uma mistura e bolha de sabão. Com a mistura pronta, brinca um pouco com a plateia, ligando o secador, para então mergulhar o forma de gelo perfurada na mistura e fazer bolhas de sabão com o vento quente do secador. As crianças mais à frente levantam-se para apanhar as bolhas.

Spoletta dirige-se à mala para guardar o secador de cabelo e sente algo preso entre os dentes: será um pedaço da casca da bergamota ou da casca de banana? E dirige-se à plateia: ‘banana... banana presa aqui nos dentes...’. Vai até a mala, procura alguma coisa que o ajude... Revela para a plateia um pincel, que diz: ‘não!’; depois, um pente de cabelo, e novamente: ‘não!’; por último, uma escova de lustrar sapato, e ouve: ‘é muito grande!’. Retira uma pasta de dente do bolso e, como auxílio de uma das crianças, coloca a pasta de dente na escova e... Lá está o palhaço escovando os dentes! Esse foi um dos momentos em que a plateia manifestou de forma mais acentuada um sentimento de repulsa, estranhamento (principalmente os adultos).

Depois da escovação, Spoletta está pronto para um dos momentos mais marcantes da esquetes: a troca de roupa atrás do trocador! O palhaço vai até a mala e encontra sua roupa de nadador. Revelando-a parcialmente ao público, vai para trás do trocador. Neste momento é executada a única trilha sonora da esquete. Enquanto se troca, Spoletta vai revelando pelo lado do trocador as peças de roupa que vai tirando, inclusive a cueca. Risos! A trocação acaba por demorar um pouco. Neste momento há algo de interessante, além da própria trocação. O ‘professor-palhaço’, não mais de frente à plateia, parece fugir um pouco agora da exposição ao público e encontra-se sozinho, protegido. O cansaço revela-se de forma mais intensa, o

corpo parece não conseguir sequer virar a nova camisa que está do avesso para vesti-la. Tensão.

Imagem 2



O Palhaço Spoletta sai de trás do trocador, agora com outro figurino. (Arquivo pessoal)

Com a roupa de nadador, Spoletta apresenta-se novamente ao público e seu novo figurino arranca muitos risos da plateia! A escada que está ao lado do palco é apanhada e disposta para algo que se anuncia. O ‘palhaço-atleta’ vai até a mala e encontra outro objeto de importância para este momento: a pequena bacia de vidro azulado que é transformada então em piscina, preenchida de água aos pés da escada. Spoletta começa a subir: tem início seu ‘mergulho’. O corpo é grande, pesado... A escada é franzina, pequena... Tudo balança, o palhaço tem medo. “ – Sobe mais!”, “ – Mergulha!”, “ – Mais alto!”, é o que se ouve. O público faz a contagem para o mergulho de Spoletta que... Não acontece. Spoletta brinca com o corpo grande, pesado e desajeitado, levantando a perna já quase no degrau mais alto da escada, quase caindo... E não mergulha. O palhaço, sabendo que decepcionou o público, desce as escadas, coloca-se diante os espectadores, apanha a bacia de vidro e derrama a água sobre o corpo. Ouve-se um coro: “ – Bem feito! Bem feito!”.

Agora a última revelação dos segredos de viagem: o Palhaço vai até a mala e revela a sanfona e a letra da música ‘Hit do Spoletta’. Com a ajuda de uma menina do Grupo VI, pendura a letra da música na escada de modo que todos possam acompanhar os versos do forró que será entoado. Spoletta primeiro explora um pouco os acordes e o ritmo na sanfona, arrancando palmas ritmadas da plateia. Então cantarola, brincando principalmente com o último verso da segunda estrofe:

Hit do Spoletta
(letra e arranjo: Ricardo Augusto Rocha)

Os segredos da viagem
Na mala estavam guardados
Mas agora todo mundo
Já sabe de salteado

Na Creche Anjo da Guarda
A palhaçada se achego
A banana com a casca
Depois vai virar ...

As crianças muito lindas
Que gostam de uma pipoca
O palhaço Spoletta
Agora se vai embora

E vai saindo de cena! Um fato inesperado: ao tentar sair por uma das portas do refeitório, a mesma estava trancada. Uma professora, que auxiliava Spoletta durante a apresentação, abre a porta ao lado, da Sala de Professores, e o palhaço tenta sair por ali, mas a professora não percebe e fecha a porta na cara do palhaço. Ele permanece em cena, cantarolando, tocando e tentando ainda sair... Até que outra professora que está na plateia percebe e abre a porta finalmente. Ufa!

Aplausos. (Extraído do registro escrito do Episódio II)



Talvez com muito mais força sensibilizadora do que quaisquer grandes elucubrações, o relato possa pintar o quadro da categoria a ser pincelada agora, em que aparecerão as figuras do professor e do palhaço. Não sabemos ainda se são duas figuras distintas, ou se aparecem personificadas num só corpo e, se quando não estão amalgamadas, mais guerrilham do que brincam. Notaremos que as cores deste quadro nem sempre denotam sabores mais palatáveis. Na verdade, nos parece precisamente que há que se pintar outros e outros quadros, de modo a aprimorar técnicas, evitar manchas e compor outros mosaicos.

A segunda categoria de análise é aquela que, sem dúvida, nos provoca mais dor na escrita, pois trata de tema espinhoso: espinhoso não apenas para este trabalho, mas para o Magistério em geral.

É que, observando os próximos registros, com bastante frequência estivemos diante de uma contradição, pertinente não somente a este trabalho, mas à condição mesma do professor, e que fica acentuada aqui justamente por aproximarmos ao universo da docência o tipo

cômico do palhaço. Em muitos momentos, as duas figuras parecem realmente se divorciarem, se é que estiveram em matrimônio.

Discorreremos sobre situações em que as crianças, palhaças ou não, manifestaram movimentos que transgrediam as convenções ou as expectativas do professor, também palhaço ou não, e de que forma este reagiu. Os relatos e reflexões denunciam a postura ora mais clownesca, libertária e permissiva, ora mais controladora, autoritária e mesmo exagerada (poderíamos dizer injustificada) do professor.

O Episódio IV contém uma cena que fornece subsídios para a tessitura das próximas reflexões:

As crianças são convidadas a caminharem por este local imaginário e a procurarem, encontrarem algo de que gostam muito. É curioso o fato de caminharem e não se entreolharem mas, ao menos aparentemente, buscarem pelo olhar este ‘tesouro’ imaginário e caminharem pelo local.

Enquanto as crianças caminham, é sugerido também a elas que se movimentem conforme um valor de velocidade de 1 a 5: 1 para passos lentos e 5 para fuga em alta velocidade.

Breno deita-se novamente.

[...]

Breno, deitado, responde à fala de uma das amigas que diz: ‘O Breno tá deitado’, e ele retruca ‘Eu tô acordado’. O professor, notadamente constrangido, tira Breno da brincadeira e coloca-o sentado em uma das cadeiras.

[...]

As crianças se esconderam daquilo que as perseguia, estão sãs e salvas. No entanto, diz o professor, aquela ‘coisa’ fez um feitiço. A partir deste momento, quando as crianças forem se levantar para andar, terão sempre que estar olhando para alguém, ou então cairão no chão. O olhar do outro é que manterá as crianças salvas.

Elas tocam a brincadeira, começam a se locomover na velocidade 1 pelo espaço da sala, que na verdade é ainda aquele lugar imaginário (as mesas, cadeiras e móveis foram todas afastadas).

Mais uma vez, Breno é retirado da brincadeira pelo professor, retornando logo em seguida, por realizar movimentos que fugiam daquilo que era o combinado.

As crianças andam pelo lugar, mas ainda não caem ao ficarem sem a troca do olhar. O professor chama a atenção, e aí alguns começam a cair quando ninguém os olha nos olhos. Começa então a brincadeira de salvamento dos amigos, a troca de olhares. Percebe-se que as crianças querem elevar a velocidade da movimentação para os níveis 2, 3, 4 e 5. O riso se faz presente. (Transcrição de trechos dos vídeos 02 e 03, Episódio IV).

Da mesma forma, no Episódio VI B, há uma cena forte (e entristecedora) que ilustra o que pretendemos analisar nesta categoria:

O palhaço Carangue passa por trás do trapézio, olha para o professor-palhaço (que filma) e aumenta o volume da música. O Palhaço Paz (ou Paes?) faz o mesmo, e o professor-palhaço o orienta quanto ao volume *ideal*. Num momento de alteração de humor, o professor-palhaço se exalta com o Palhaço Boto, interpretado por Breno, pega-o pelo braço e quase que o arremessa até a cadeira, onde o coloca sentado. Isto porque o Palhaço Boto também mexeu no controle de volume de som, da mesma forma que os demais, mas alterou a regulagem que o Palhaço Paes havia definido. (Transcrição do vídeo 03, Episódio VI B).

Adorno (1995), em seu texto sobre os tabus do magistério, faz ácida e corajosa problematização acerca da profissão docente e algumas de suas principais mazelas. Estabelecendo semelhanças entre o fazer pedagógico e heranças do militarismo, o contemporâneo e colega de Benjamin na Escola de Frankfurt mexe na ferida daquilo que normalmente procuramos ocultar ou recalcar na lida com os alunos, e que tem a ver com o papel do professor e a relação que se estabelece entre professor e aluno.

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga [...].

Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é um *fairplay*. Esta *unfairness* (desonestidade) – e qualquer docente o percebe, inclusive o universitário – também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão. Esta *unfairness* existe na ontologia do professor, na medida em que excepcionalmente posso usar o termo ontologia neste contexto. É só pensar como o professor universitário pode dispor da cátedra em longas exposições sem qualquer contestação, para se compartilhar este resultado.

[...] Mas de um certo modo não é somente a profissão do magistério que impele o professor a *unfairness*: o fato de saber mais, ter a vantagem e não poder negá-la. Ele também é impelido nessa direção pela sociedade, e isto me parece mais profundo. A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. O modelo originário negativo – refiro-me a um imaginário de representações

inconscientemente efetivas, e não a uma realidade, a não ser que esta seja referida de modo apenas rudimentar – é constituído pelo carcereiro ou, melhor ainda, o suboficial.

[...] Mas, em decorrência dessa imagem, quem se opõe ao castigo físico defende o interesse do professor ao menos tanto quanto o interesse do aluno. Só é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar. (ADORNO, 1995, p. 106-107).

Seriam então os professores os carcereiros do magistério? Aos supervisores e orientadores escolares, que acompanham o trabalho dos professores nas creches e escolas da Rede Municipal de Florianópolis (quadro que certamente se repete em vários outros sistemas de ensino municipais, estaduais e federais), fica negado o emprego da violência. Devem fiscalizar, ainda que numa tentativa de humanização deste trabalho, o fazer pedagógico dos professores, os quais devem zelar pela integridade física das crianças. Em situações extremas, o supervisor chega mesmo a absorver os excessos e lamúrias de professores que, esgotados e solitários em sua condição, têm no ombro do supervisor o muro das lamentações para o seu “não-saber” e desespero. O mesmo vale para os professores universitários, muitas vezes formadores dos que atuam no magistério com as crianças. A eles, e em seu discurso pleno de retórica e muitas vezes vazio da concretude e dos condicionantes que o “chão do cárcere” impõe aos mestres, a violência presente na relação “professor-soldado” e aluno mais fraco parece distante. E é. Se não sempre, muitas das vezes. Mais: quem são os mandantes dos supervisores escolares? Todos, num ambiente escolar como de uma creche, estão certamente submetidos a condições econômicas, políticas, culturais, profissionais e sociais sobre os quais lhe foge o controle, este tomado à rédea por secretarias, ministérios, organismos ‘multi’laterais e Bancos Mundiais. O recorte deste trabalho de pesquisa nos impede de discorrer mais profundamente sobre estas questões de ordem política e estrutural que afetam diretamente o fazer pedagógico em unidades educativas, mas é óbvio, para não dizer que é um compromisso ético, que nenhum trabalho de investigação que trate de práticas pedagógicas pode ignorar essas dimensões extramuros, correndo o risco de se tornar apenas mais um olhar inocente e romântico, ou até mesmo reproduzidor destas contradições, sobre possibilidades de avanços no campo educacional.

Para que sejamos justos nesta análise, traremos à tona alguns poucos excertos que contrapõe a faceta pesada e dolorida do “ser-professor”. Se os trechos dos registros relatados revelam uma dimensão muito mais próxima do que denuncia Adorno a respeito da profissão docente, o palhaço que constitui o binômio professor-palhaço aparece para desconstruir este estado de coisas e (por que não?) nos apontar possibilidades outras do fazer pedagógico.

Depois de terem ido até a sala do grupo sozinhas com uma mala de viagem (a mesma utilizada pelo Palhaço Spolleta em sua esquete) para selecionarem e guardarem nela objetos com os quais brincariam/interagiriam durante o número, as crianças-palhaças retornam à Brinquedoteca para continuarem sua produção.

Em um determinado momento, o registro em áudio revela algo que marcaria profundamente este episódio: a então Palhaça Pop sugere à Palhaça Barbie (Natasha) que fique só de calcinha. Logo em seguida, me interpela gaguejando: ‘Ô, professor: é... é... é... é... é... Vamo fica só de calcinha?’.

Após um instante de silêncio, respondo: ‘Pode, pode, vocês que sabem. É do jeito de vocês hoje’.

Alguns segundos depois, Palhaça Pop, seguida pelas demais, comenta:

‘ – Eu tenho coragem de ficar só de calcinha!

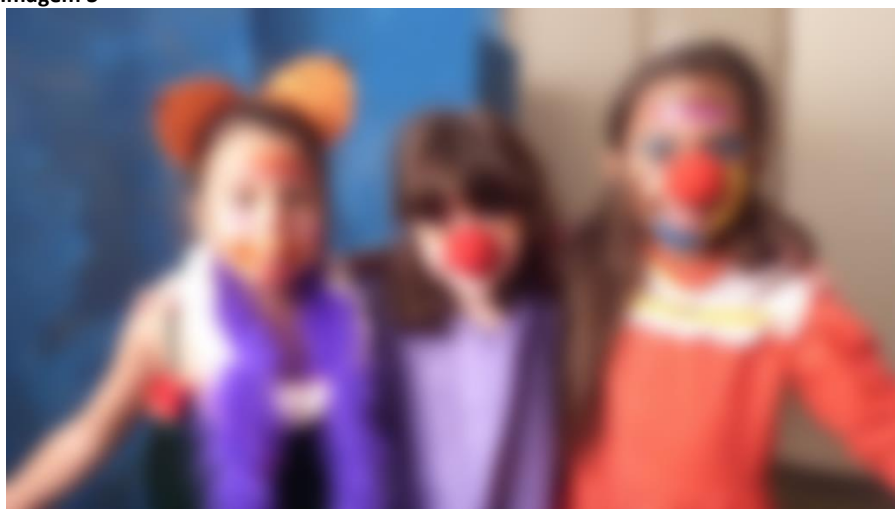
– Eu também!

– Eu também!’ (Transcrição do áudio, Episódio VII A).

Atenhamo-nos ao “instante de silêncio” mencionado na transcrição. Porque é ali, naquele “instante”, em que um turbilhão de informações, imagens, medos, indignações e desejos, explodem na consciência e no corpo abalado do professor que deverá fazer uma escolha. O que as mães poderão pensar se souberem que suas filhas ficaram de calcinha na frente dos amigos? Posso permitir isso? Por que? Isso está dentro dos objetivos deste trabalho? Quais são mesmo os objetivos? Por que trouxe o (maldito!) palhaço prá cá? E aqui é importante fazer um registro: mais do que simplesmente fazer uso técnico-pedagógico de um tipo cômico, ou melhor, neste caso de um “recurso da linguagem teatral” (como poderiam dizer alguns), o convite do palhaço não é algo que pretendemos deixar na periferia do processo com as crianças. Não. Ao menos a intenção é de que o palhaço invada nossas entranhas, a de professores e crianças, e possibilite modos de existência, de relação com o mundo, com o corpo, com a educação... Labor formativo que afete visceralmente as subjetividades.

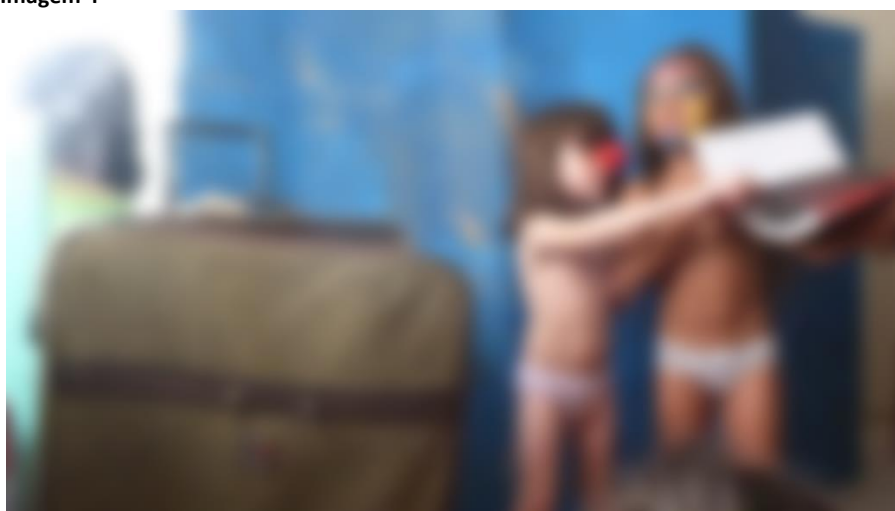
Mais uma vez, traremos as imagens para irmos em direção ao final da categoria de análise.

Imagem 3



Da esquerda para a direita: as Palhaças Pop, Barbie e Amanda, prontas para o espetáculo. (Arquivo pessoal)

Imagem 4



As Palhaças Barbie e Amanda, numa das cenas do Episódio VII A. (Arquivo pessoal)

Muito falamos, a partir de Matos (2009), dos *estados de palhaço*. Mas... Ao recorrer a Adorno (1995), e isso nos parece oportuno para expormos as contradições na aproximação dos universos clownescos e professorais, somos levados a pensar, por outro lado, nos *estados de professor*. A ira, a frustração, o esgotamento, a ausência do riso, a solidão, o fracasso, o absentismo afetivo e erótico... Parece-nos que, se seguíssemos a mesma linha de construção teórico-metodológica de Matos, talvez chegássemos a essas categorias, a essas dimensões do que é “ser-professor”. Obviamente seria leviano restringir as características da profissão a esses elementos, mas quando o palhaço toma conta (conscientemente) do corpo do mestre, ainda que numa relação tensa, escapando, sendo expulso deste corpo, voltando, saindo, e voltando... ele denuncia, assim como faz Adorno, as limitações e a construção histórica do ‘ser-professor’ e de sua corporeidade. Mais: para além de denunciar, o palhaço cria possibilidades, forja novos caminhos. Os *estados de palhaço* e os *estados de professores*

cruzam-se, dialogam, complementam-se, brigam, quiçá constituindo o que possamos então chamar de *estados de professor-palhaço*. O professor ri dele mesmo, ao menos pode rir. Pode explorar, sem tantos medos ou convenções, suas dimensões afetiva, lúdica, erótica, corporal enfim. A criança pode rir do professor, rir de si mesma... Ser palhaça! Ou, como parece indicar Adorno, na esteira de Nietzsche, reconhecer a sua humanidade e a dor e violência decorrentes desse duro percurso para se constituir em sujeito, em indivíduo.

Apontamos alguns poucos dentre muito registros nestas reflexões. A categoria de análise certamente não se esgota aqui, seja pela quantidade e variedade de materiais que ainda podem ser peneirados e analisados nos registros, notadamente os que dizem respeito às transgressões das crianças (como foi o caso das palhaças de calcinha, escolhido dentre tantos por avaliarmos ser muito simbólico para a categoria), seja pelas condições da própria modalidade e sujeitos da pesquisa, que vai se constituindo então como o início de um trabalho investigativo acerca da temática, aproximando Pedagogia e Palhaçarias, pedagogos e palhaços.

6. FECHAM-SE AS CORTINAS...

E vão-se o público, o professor-palhaço, as crianças-palhaças e as palhaçarias.

Vão-se?

Os episódios, espetáculos, esquetes, dinâmicas de encontro de olhares e de estados de palhaço, a revelação do mundo pela sua menor máscara... Tudo isso se passou.

E o que fica?

Dia desses, estávamos com as crianças do Grupo V na sala. Era hora de descanso – compulsório na instituição em que esta pesquisa-ação foi desenvolvida –, após o almoço. As crianças escovavam os dentes, tiravam os calçados, arrumavam seus próprios colchões, como de costume. Tínhamos também os “ajudantes do dia”, grupo de crianças que são sorteadas a cada dia para organizarem a escovação de dentes e que, assim como os professores, acalantam os colegas para que durmam. Em um determinado momento, em que andava pela sala neste processo de organização para o descanso, deparo-me com Maria Paula colocando o nariz vermelho. Com Emanuele (a Palhaça Amanda, lembram-se?) ao seu lado, Maria Paula coloca o nariz vermelho. Ela estava deitada no colchão. Ambas estavam. Maria Paula me olha nos olhos e ri, com o nariz vermelho. Eu paro, a olho também, e rimos juntos por alguns breves instantes. O momento de descanso geralmente é um dos mais tensos da rotina da Creche. Mesmo após conversa com a supervisão, o que nos foi colocado é que não temos outra opção neste momento a não ser fazer as crianças dormirem, por alguns motivos: por não termos outras opções na Creche para quem não dorme; e porque devemos evitar que as crianças fiquem acordadas neste momento, pois as que costumam dormir passarão a não mais fazê-lo ao saberem que alguns colegas não dormem. Aí, ao dedicar aqueles segundos de riso clownesco com Maria Paula, é inevitável que algumas perguntas invadam a consciência: e o “pós”-palhaçarias? O que é hoje o Grupo V, ou melhor, como estão as crianças do Grupo V após passarem por este processo? Por que raios Maria Paula colocou justamente o nariz? Por que não foi qualquer outra coisa, mas justamente o nariz? Que motivos ela tem para isso? O que me comunicava? Sim, pois por mais que o palhaço subverta a racionalidade burguesa como já apontamos, isto não significa que o tipo cômico não traga em seu bojo aspectos conceituais. Estes podem não se manifestar oralmente, com a mesma narrativa e lógica de outras formas de expressão humana, mas há os códigos, valores, ainda que “anti-valores”. Pode ser que a impressão com que ficamos de que Maria Paula, ao rir com o nariz, ria do momento do sono e de todas as suas chatices e opressões, seja uma simples interpretação nossa... Mas pode ser que não.

Todo o trabalho não teria sentido se não engendrasse também um processo formativo não só para as crianças, mas para os docentes envolvidos – inquietação, claro, mais do *professor* do que do *palhaço*. Neste sentido, é interessante pontuarmos aqui sobre um sentimento que se fez presente enquanto passeávamos pelos registros. Referimo-nos a uma sensação de saudade ao assistimos cenas em que a mediação feita pelo professor-palhaço possibilitou processos criativos e experiências corporais significativas, transformadoras, até mesmo transgressoras num certo sentido, se considerarmos que algumas das manifestações das crianças extrapolavam aquilo que esperávamos ou prevíamos no planejamento dos episódios, ou mesmo expressavam bastante similitude (mimesis?) àquelas forjadas por Spoletta e pelas mediações do professor-palhaço. Aqui é importante problematizarmos uma das questões que por vários momentos foi suscitada durante o trabalho, notadamente na categoria de análise que tratou das especificidades quanto às palhaçarias no mundo adulto e no da infância: em relação à questão da brincadeira de papéis sociais, podemos pensar talvez que sim, a criança se apropria da objetivação que é a personagem, ou o tipo cômico, do palhaço; mas compreende que, neste caso, este papel social carrega consigo elementos subversivos, transgressores, que permitem, dentre outras coisas, que a criança-palhaço possa rir do professor. Temos indicativos, não certezas, de que a apropriação que a criança faz dos elementos de palhaçaria passa pela brincadeira de papéis sociais, apesar de que, em certos instantes (como também já registramos nas categorias), as manifestações das crianças-palhaças nos levam a pensar que elas exploram as facetas clownescas já com certo grau de consciência sobre o significado político mesmo destes acervos. Independente da forma, ou do grau de apropriação e manifestação das palhaçarias pelas crianças, elas riem do professor, de si mesmas, do mundo... o professor ri de si, do mundo, com a criança. E, quando falamos daquela saudade ao início do parágrafo, é a que emerge quando percebemos o distanciamento em que muitas vezes nos encontrávamos daquele professor-palhaço, que “ia embora”, e essa distância machucava, frustrava. A saudade é então motor para este processo formativo, ao menos é o que desejamos que seja.

Ainda sobre a dimensão formativa na prática, precisamos demarcar a relevância desta modalidade de pesquisa para a formação docente. Acessar referenciais teóricos, transitar pelo *modus operandi* acadêmico, receber orientação, planejar proposições a serem realizadas em ambiente de trabalho da Educação Infantil diretamente com as crianças, produzir dados e analisá-los a partir daqueles referenciais, para então galgar um degrau na titulação acadêmico-profissional... Sem dúvida é uma modalidade de formação que contribui profundamente para a qualificação docente e que agrega no cumprimento da função pública, política e social da

universidade pública brasileira. Neste sentido, agradecemos aos contribuintes brasileiros, às instâncias estatais que têm em suas atribuições o ensino superior, à coordenação do CEDEI, ao NDI, à UFSC/CED e ao NEPESC – Núcleo de Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea, na figura de seus professores e demais servidores. E uma modalidade que, por isso mesmo, deve receber especial atenção por parte das instâncias e agentes responsáveis e envolvidos na formação docente. Queremos também aproveitar a oportunidade para lamentar a postura da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em relação ao CEDEI. Mesmo após a solicitação por parte da coordenação do curso e diretamente de alunos, não foi concedida liberação de ao menos um período de um dos dias da semana para que os professores de Educação Infantil alunos do curso que atuam na capital pudessem dedicar este tempo à Especialização, como aconteceu com os alunos do Polo de Araranguá. Se, por um lado, a Secretaria de Educação coloca-se diante da sociedade e de seus servidores como defensora de processos de formação continuada de qualidade, o que é bastante questionável se fizermos um retrocesso sobre o que vem acontecendo com a formação nos últimos anos, notadamente em 2014,¹⁹ por outro, na prática, deixa a desejar ao se posicionar desta forma com relação ao CEDEI. A luta pela escrita de um trabalho acadêmico, que muitas vezes vara madrugadas e finais de semana, exigindo resignação, dedicação e escolhas duras muitas vezes, é a luta de classes também, é a luta contra os interesses econômicos que colocam, muitas das vezes, a Educação e seus sistemas de ensino em função de uma formação rasa, que simplesmente contemple algumas noções elementares desta ou daquela área do conhecimento, de modo que forjemos a mão-de-obra necessária e o parco capital cultural para a perpetuação das grandes mazelas sociais. É contra isso também que pretende rir debochadamente o Spoletta.

Quando pensávamos sobre quais seriam as categorias de análise, um outro dado que pensávamos que poderia se constituir como categoria, mas que por bem decidimos alocar aqui nas considerações finais, diz respeito aos condicionantes (ou limitadores) institucionais que afetaram direta ou indiretamente este trabalho. Referimo-nos, por exemplo, a questões concernentes à formação e postura dos(as) profissionais que também atuam com as crianças, como as Auxiliares de Sala, às suas perspectivas pedagógicas e entendimento da proposta do trabalho; as convenções, documentais ou não, trazidas na figura de profissionais como a Supervisora, que nos questionou em um dos episódios sobre a postura das crianças-palhaças,

¹⁹ Como já vem acontecendo nos últimos anos, a Secretaria de Educação cancelou agendas de formação que estavam previstas para o primeiro semestre de 2014. Dentre os motivos alegados, está a falta de recursos financeiros.

ao vê-las se organizando e se alimentando de forma diversa da esperada pela instituição; ao espaço físico e aos materiais; dentre outros. Mais especificamente sobre as Auxiliares de Sala, é importante discorrermos um pouco mais: a situação profissional, econômica e jurídica destas profissionais em seu enquadramento como servidoras municipais da Educação de Florianópolis é prá lá de questionável. Com formação mínima no magistério, e com grande número das profissionais hoje já com graduação em Pedagogia, constata-se tremenda desvalorização profissional das colegas que atuam com os professores(as) na Educação Infantil no trabalho direto com as crianças, e muitas vezes não apenas “auxiliando”, termo que já não mais parece fazer sentido, mas contando histórias, realizando atividades, brincadeiras, trocando (às vezes muito mais do que a professora) fraldas, etc. Curiosamente, e absurdamente, estas profissionais, que não têm ainda o direito ao mesmo plano de carreira e outros direitos dos professores, como hora-atividade e aposentadoria especial,²⁰ podem, por exemplo, assumir cargo de Direção em unidades educativas da Educação Infantil e chefiar as professoras que, juridicamente e profissionalmente, estão em outro patamar e enquadramento profissional, mais elevados sem dúvida. Um contrassenso sem tamanho! Não somente no que toca o que buscamos realizar neste trabalho, mas no que diz respeito à qualificação da Educação Infantil e de seus profissionais como um todo, a problemática das Auxiliares de Sala é pauta com caráter de urgência para a Secretaria de Educação e SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Municipal de Florianópolis. Em nosso caso, essa conjuntura fez com que, no período matutino, tivéssemos várias trocas de profissionais auxiliares de sala durante o primeiro semestre, o que certamente interferiu na dinâmica dos episódios. Ao mesmo tempo em que houve certos contratemplos, devemos também agradecer às colegas do período vespertino pela profícua parceria que conseguimos estabelecer e que contribuíram para a realização dos episódios organizados à tarde.

Antes de nos despedirmos definitivamente, é necessário que retomemos algumas das limitações deste trabalho. A quantidade de dados produzidos, dentre vídeos, gravações em áudio, imagens e relatos é considerável. Foi tarefa árdua fazer as escolhas dos excertos que embasariam as reflexões elaboradas. Ao optarmos, outros valorosos eventos não mais

²⁰ Há uma distinção entre o enquadramento jurídico dos professores e das auxiliares de sala. Enquanto aqueles têm seus direitos, como o plano de carreira, estabelecidos pelo Estatuto do Magistério, as auxiliares encontram-se no quadro civil de servidores da Prefeitura Municipal de Florianópolis, não sendo percebidas legalmente como profissionais do magistério, ainda que as atribuições definidas nos editais de concurso público e a prática profissional indiquem justamente o contrário. A desvalorização deste segmento tem feito com que a própria Secretaria de Educação se debruce sobre o tema, haja vista que a rotatividade de profissionais tem sido alta e constante.

constituíram essa leitura que agora se faz. Para além desta limitação, sempre soubemos também do desafio que seria adentrar pelo território da palhaçaria, das Artes Cênicas e circenses, e tentar transitar entre este e o território do fazer pedagógico na Educação Infantil. Teríamos que buscar referenciais teóricos de áreas que não estiveram sistematicamente presentes na formação em nível de graduação de Pedagogia. Sabemos que nosso trabalho, se por um lado tem este caráter de ousadia, por outro se limita a iniciar essas discussões, pincelar possibilidades de entendimento da temática, deixar alguns indicativos. Novamente tratando da formação para a atuação na Educação Infantil, e observando as áreas de conhecimento que escolhemos para o projeto de pesquisa que envolve a prática pedagógica, o currículo de formação em Pedagogia é outra questão que pode ser problematizada a partir deste trabalho. A importância política e estética (dentre outras) que a Arte, neste caso as palhaçarias, para a formação do pedagogo é certamente motivo para grandes discussões entre pesquisadores e professores. É óbvio que, se fizemos esta opção para o trabalho, é porque já temos uma posição em relação a isso. E longe de nós defendermos aquelas perspectivas aligeiradas de formação para o magistério, que relegam à teoria um caráter maçante e desnecessário para o currículo e privilegiam uma formação de caráter mais “prático”. Um grande equívoco, a não ser que não haja problema em ficarmos com cara de “palhaço”. Ops...

REFERÊNCIAS

ADORNO, THEODOR W. **Tabus acerca do magistério**. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 97-118.

BENJAMIN, WALTER. **A doutrina das semelhanças**. In: BENJAMIN, WALTER., *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. – 7 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 108-113. – (Obras escolhidas; v. 1)

_____. **História cultural do brinquedo**. In: BENJAMIN, WALTER. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 244-248. (Obras escolhidas, v. 1)

_____. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, WALTER. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1)

_____. **Sobre o conceito da História**. In: BENJAMIN, WALTER. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d. p. 222-234. (Obras escolhidas, v. 1)

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. *Resolução CEB nº 05*, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

DUARTE, NEWTON. **Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. In: DUARTE, NEWTON. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4ª. Edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção polêmicas do nosso tempo). p. 11-30.

FACCI, MARILDA G. D. **Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica**. In: ARCE, ALESSANDRA; DUARTE, NEWTON (orgs.) *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-26.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil**. – Florianópolis, SC: Prelo, 2010.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. – Florianópolis, SC: Prelo, 2012.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KASPER, KÁTIA MARIA. **Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida**. 2004. 421 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MATOS, DÉBORA. **A formação de palhaços: técnica e pedagogia no trabalho de Ângela de Castro, Écio Magalhães e Fernando Cavarozzi**. 2009. 184 p. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-graduação em Teatro, Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MOMM, CAROLINE MACHADO. **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin**. 2006. 116p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

_____. **Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt**. 2011. 176p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

QUINTANA, Mário. **Prosa & verso**. Porto Alegre: Editora do Globo, 1978.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. **A infância como um outro da razão: um estudo com base em documentos e cenas pedagógicas institucionais**. In: PINHEIRO, MARIA DO CARMO MORALES (org.). *Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar*. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 119-138.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. **Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n.3, p. 79-93, 2005.

SILMAN, NAOMI. **LUME Teatro 25 anos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão Iniciativas Sociais*, em junho de 2008. p. 23-36. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kg/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>

_____. **Criação e imaginação**. In: VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009a. p. 11-18.

_____. **Imaginação e realidade**. In: VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009b. p. 19-34