

# O CLOWN COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RICARDO AUGUSTO ROCHA

Pedagogo, Especialista em Docência na Educação Infantil e Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil/SC.  
Professor de Educação Infantil na Creche Morro do Mocotó, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

**Resumo** | Neste trabalho revisito dados de uma pesquisa desenvolvida em 2014, que objetivou problematizar as possibilidades de inserção do *clown* na prática pedagógica com crianças em uma creche da Educação Infantil do município de Florianópolis. A partir de registro escrito, fílmico, fotográfico e de áudio foram analisados nove episódios relacionados à palhaçaria, implicados pelo trabalho com figurino, máscara, gestos, recriação de cenas e cenários e a vivência de “estados de palhaço” em distintos momentos de rotina institucional. Nos dados analisados encontramos o confronto entre ações e reflexões pedagógicas do adulto na condição de professor e de professor-palhaço, como as questões do disciplinamento do corpo e dos tabus em torno da sexualidade.

**Palavras-chave** | Clown; Educação Infantil; Corpo.

## INTRODUÇÃO

“ – 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, 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 professor. 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 num esquete ensaiado, 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. (ROCHA, 2014, p. 20)

O presente artigo advém de uma pesquisa em nível de especialização (ROCHA, 2014) que objetivou analisar as potencialidades formativas do trabalho com o *clown* na Educação Infantil. Motivado pela cena acima descrita,<sup>1</sup> vivenciada com um grupo de crianças entre 4 e 5 anos de idade que frequentam uma creche da Rede Pública Municipal de Florianópolis, na qual atuo como Pedagogo, perguntava-me: O que levou as crianças a entoarem a saudação ao palhaço? O que as levou a reconhecer ou significar o palhaço de modo imediato? Os gestos? As expressões? O corpo, afinal? De que maneiras o professor se transforma em palhaço? Isso porque não havia, naquele momento, elementos externos clownescos que permitissem uma identificação imediata da figura do palhaço, a não ser, talvez, a expressão corporal.

Considerando essas questões, planejei, desenvolvi e analisei um conjunto de intervenções desenvolvidas, conforme anunciado acima, em uma creche da Rede Municipal de Florianópolis, que 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 com o qual atuava como professor e no qual o trabalho foi desenvolvido era constituído por 18 crianças que têm entre 4 e 5 anos de idade.

---

1. Alie-se a essa motivação a minha própria inserção no universo da palhaçaria, por meio da participação em oficinas e cursos de formação de palhaços e dos estudos que tenho realizado em torno do tema, especialmente a partir de Kasper (2004) e Matos (2009).

A partir de registros escritos, fotográficos, filmicos e de áudio, os dados produzidos foram analisados qualitativamente considerando como inspiração metodológica a pesquisa-ação, enquanto alternativa possível para analisar e avaliar práticas docentes, tanto no sentido da produção do conhecimento quanto da formação e autoformação (THIOLLENT, 1985).

## **SOBRE O PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DAS PALHAÇARIAS**

Com o objetivo de analisar as potencialidades formativas do trabalho com o *clown* na Educação Infantil, organizei, entre os meses de maio e junho de 2014, nove episódios envolvendo atividades que tratam do universo das palhaçaria, estruturados em ítems: título, objetivo, roteiro, recursos, organização de espaço e tempo e formas de registro. Os episódios focalizaram, entre outros aspectos: definições de palhaço; imagens do palhaço na história; apresentação de esquetes por mim elaboradas ou adaptadas; estados de palhaço; encontros com a máscara, ou com o nariz vermelho do palhaço; recriação de esquetes.

Nessa direção, foram delimitados objetivos específicos mediante os quais busquei: captar os significados e impressões que as crianças inicialmente atribuem à figura do palhaço; comparar figuras de palhaços muito conhecidos, como o Patati-Patatá,<sup>2</sup> com palhaços que sejam distantes do universo das crianças; levar as crianças a brincarem com duas das dimensões formação (ou do universo) do palhaço, quais sejam: o *encontro* (a relação)<sup>3</sup> e o *estado de palhaço*<sup>4</sup>; levar as crianças a mergulharem na

---

2. Patati e Patatá são palhaços bastante conhecidos pelas crianças, especialmente em função da sua presença nos meios midiáticos e também nos ambientes educacionais. No Episódio I, quase todas as crianças do grupo mencionaram aquela dupla quando são perguntados sobre quais palhaços que elas conheciam.

3. “Para a palhaçaria, é mister o encontro. O encontro de olhares. [...] 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.” (ROCHA, 2014, p. 43)

4. 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-

condição e nos estados de palhaço proporcionados pela máscara do nariz vermelho (MATOS, 2009);<sup>5</sup> vivenciar momentos da rotina na condição de palhaço incentivados por questões como: como a criança-palhaço escova os dentes? Como ela come?

Para efetivação dos episódios fizemos uso de imagens de palhaços divulgadas na mídia eletrônica; recortes de imagens de revistas e de outros materiais impressos que contivessem elementos que compõem a figura do palhaço; atividades com objetos disponibilizados na “mala do palhaço” (do professor); montagem de cenários; jogos cênicos; esquetes;<sup>6</sup> desenho e pintura de palhaços mediante questões como: como é o meu palhaço?, ‘usa peruca, chapéu?’, ‘e o sapato, como é?’, ‘e o rosto dele, como é?’, ‘está com o nariz?’, ‘usa maquiagem?’, ‘ele ou ela está rindo?’, ‘o que ele está fazendo?’, ‘e o corpo dele, como é?’, ‘onde ele está, que lugar é esse?’; atividades envolvendo o olhar, o toque, o contato; movimentação em distintos ritmos ou velocidades; representação de expressões de alegria, medo, tristeza, raiva etc.; criação de formas diferenciadas de comer, lavar as mãos ou de atuar nos distintos momentos da rotina na condição de “crianças-palhaço”.

Todos esses objetivos e propósitos partiram do entendimento que o corpo é educado em todos os momentos do cotidiano institucional ou que o processo civilizador tem como primeiro degrau o seu controle. Nas palavras de Vaz (2002, p. 3-4),

---

palhaço” e para a “criança-palhaço”, são entendidas por Matos (2009 apud ROCHA, 2014, p. 51) como o *estado de palhaço*, outro pilar ou dimensão da formação do palhaço e diretamente relacionado à máscara, sustentado por ela. Tem a ver com uma condição corporal, subjetiva, em que se coloca internamente o sujeito que se propõe *ser palhaço* em um determinado tempo.

5. “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).
6. Números de palhaçaria que foram formulados e apresentados pelas crianças, em grupos de 2 ou 3 crianças, socializados com os colegas de sala e em que o professor tinha a função de dar suporte à criação dos elementos (figuras de palhaço, figurino maquiagem, nariz vermelho, cenário, sonoplastia etc) e registrar a apresentação.

O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. Essas ideias compõem a longa história dos esforços de educação do corpo, e podem ser encontradas nas predicções pedagógicas de Platão [...], nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média [...] ou nos livros de higiene do início da República brasileira. [...] É essa configuração imaginária que, junto com outros condicionantes, autoriza e motiva, por exemplo, a permanência de uma série de castigos e privações presentes nos ambientes educacionais, todos eles incidindo fortemente no corpo.

Nesse contexto, nas próximas páginas, procuro dialogar com dados de dois episódios, enfatizando a condição do professor enquanto ‘professor-palhaço’ e a relação entre o professor e as crianças, e entre o ‘professor-palhaço’ e as ‘crianças-palhaças’.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EPISÓDIOS: DOIS FRAGMENTOS**

Observando os registros, com bastante frequência estivemos diante de uma contradição, pertinente não somente a este trabalho, mas à condição mesma do professor. Trata-se de situações em que as crianças manifestaram movimentos que transgrediam as convenções ou as expectativas do professor, na condição de palhaço ou não, e da forma como 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<sup>7</sup> e a procurarem, encontrarem algo de que gostam muito. Enquanto as crianças caminham, é sugerido também a elas que se movimentem conforme um

---

7. Neste episódio criava um local imaginário para as crianças explorarem. Enquanto elas se deslocavam pelo espaço da sala, o professor ia narrando, criando o local e a situação imaginária, climas, lugares, esconderijos, perseguições etc.

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 da cadeira.

[...]

Elas continuam a brincadeira, começam a se locomover na velocidade 1 pelo espaço da sala, que na verdade é ainda aquele lugar imaginário .

Mais uma vez, Breno é retirado da brincadeira pelo professor, retornando logo em seguida, por realizar movimentos que fugiam daquilo que era o combinado. (ROCHA, 2014, p. 84)

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 no trabalho com a criança, e que tem a ver com o papel do adulto 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. [...] 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, 2000, p. 106-107).

Seriam então os professores os carcereiros do magistério? Em situações como a descrita na cena acima, tal condição parece se reafirmar mediante o castigo, a punição ou o silenciar do corpo. Com isso, “ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco”. (ADORNO, 2000, p. 107). Trata-se da função disciplinar do professor/a que atravessa a

trajetória da educação escolarizada e sob a qual fomos (e somos ainda) nos constituindo como sujeitos. Esse processo não é isento de dor e sofrimento, dados os sacrifícios e renúncias exigidos pela vida civilizada que tem início com o controle dos esfíncteres e que se estende, por exemplo, ao uso correto de talheres, enfim, a aprendizagem do autocontrole ou à produção de um corpo limpo, controlado, ordenado, eficiente (RICHTER; VAZ, 2010).

Para Adorno, em relação aos tabus que pairam sobre a profissão de ensinar – que retroagem sobre a realidade e se convertem em força real –, a função disciplinar do professor precisa ser refletida para que não seja repetida, de modo que a dor que se precisou ocultar ou reprimir, ou a severidade com que foi produzida, não se transforme “no direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.” (ADORNO, 2000, p. 128). Para o autor, “é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la. (ADORNO, 2000, p. 128).

Ao longo da leitura e releitura das fontes e da análise da cena acima descrita, foi possível observar a necessidade de refletirmos sobre nossas ações, nossos afetos e sobre os modos como eles retornam em nossas práticas pedagógicas. Para Adorno (1995, p. 99), os/as professores/as:

não deveriam reprimir seus afetos para, depois, apesar de tudo, deixá-los brotar racionalizados, sem reconhecê-los diante de si e dos demais. [...] Provavelmente seja mais convincente que um professor diga: ‘Está bem, sou injusto, sou gente que nem vocês, algumas coisas me agradam e outras não,’ do que outro que se aferre ideologicamente com vigor à justiça, mas logo, sem poder remediá-lo, cometa a injustiça que havia reprimido.

Um segundo episódio analisado, aparece implicado pela questão da sexualidade:

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: ‘Ó, 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!’

(ROCHA, 2014, p. 87)

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 – e do professor? Posso permitir isso? O corpo pode ser exposto? Que partes podem ser expostas e que partes não podem ser expostas? O que significa ficar de calcinha para a criança? E para a criança na condição de palhaço? E para o adulto? E para o adulto professor? E para o adulto na condição de palhaço?

Para os que atuam diretamente com crianças, jovens e mesmo adultos em espaços educacionais, não é novidade o fato de que o tema da sexualidade é objeto de tabu. Por isso mesmo, muitas vezes ignorado, recalado, tanto no âmbito da prática docente e da relação dos professores com sua sexualidade, como também nas relações professor-aluno. Zuin (2008, p. 136) ressalta que um tabu diz respeito a algo misterioso, principalmente proibido, sendo qualquer manifestação em torno da sexualidade passível de ser reprovada, “a ponto de a sentença condenatória da própria sociedade ser aplicada, em algumas situações, de forma indelével.”

O temor diante de uma *sentença condenatória* me afligiu, naquele momento. O temor, por exemplo, do julgamento a que poderia ser submetido quando uma mãe filiada a uma determinada orientação religiosa soubesse que sua filha ficou de calcinha diante de colegas e do professor (homem). E, por medo, cometeria novamente a violência de simplesmente negar o pedido das crianças, com base em um tabu relativo ao corpo? Na

condição de professor, tal temor é geralmente fortalecido com base na “nítida ideia de que a sexualidade é algo pertencente ao mundo masculino e inexistente no feminino”. (SAYÃO, 2005, p. 189).

Para Sayão (2005, p. 189), “o que ‘capacita’ as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis”. Todavia, o fato de refletir sobre a questão da sexualidade e, mais especificamente, sobre a “desconfiança moral” (SAYÃO, 2005) a que o professor está exposto, permitiu revisitado o medo, a aflição e encaminhar a proposta de modo que a vestimenta das meninas na condição de palhaço não fosse determinada por um tabu. Nessa direção, parece importante recolocar permanentemente a pergunta de Zuin (2008, p. 136): “Que tipo de processo sociabilizador se nota entre professores e alunos que converte a sexualidade a uma condição de tabu? São questões como estas que teimam em permanecer atuantes nas relações do cotidiano escolar, por mais que se procure afastá-las”.

## **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! (ROCHA, 2014, p. 89)

Um fator interessante que observei como um dos resultados da pesquisa-ação é a dimensão da corporeidade do professor. Se entre os nossos objetivos encontrava-se a intenção de propiciar às crianças experiências diversas de formação corporal, o que pudemos observar é que, não somente para as crianças esta possibilidade se constituiu, como também para o próprio professor que, nas relações, viu-se desafiado, confrontado com tabus, como o da sexualidade.

É certo também que, pela relação que, como professor, já havia até então estabelecido com a figura do clown, e que fui buscar compreender conceitualmente, já buscava ‘brechas para a subversão do fazer pedagógico’, ainda que dentro dos limites da institucionalidade, esbarrando nos tempos que organizam a rotina, com tabus em torno da sexualidade, com as práticas disciplinares e de controle sob as quais também fui conformado e que pude colocar em xeque somente ao criar uma nova condição: a de professor-palhaço. Somente sob tal condição, recorrendo à figura do *clown*, me permiti elaborar certas indagações e ser desajeitado, desobediente, transgressor...

O *clown*, que acabou se constituindo como subterfúgio metodológico para o trabalho acerca das potencialidades do processo formativo de crianças no âmbito da corporeidade (em momentos e espaços diversos do tempo das crianças na creche), certamente nos provoca no que diz respeito à formação de professores, às especificidades do ser-professor, à própria história da constituição deste profissional e de temáticas, às vezes duras, misteriosas e assustadoras, sobre o corpo e a infância.

## 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**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 108-113.
- 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, Ésio 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.

ROCHA, RICARDO AUGUSTO. **Corpo, mimesis e imaginação: o clown como possibilidade de trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil**. 2014. 96p. Monografia (Especialização) – CEDEI – Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

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.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

SANTOS, S. M. **Mulheres Palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil**. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2014.

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

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

ZUIN, A. **Tabus sexuais entre professores e alunos**. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. p. 135-150

Recebido em 9 novembro 2015

Aprovado em 20 janeiro 2016

Endereço para correspondência:

Ricardo Augusto Rocha

Rua Jaborandi, 80, apto. 102.

Potecas, São José, SC. CEP: 88199-126

Telefone: (48) 32594326

E-mail: ricarocha@gmail.com