

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MARCELO ADRIANO COLAVITTO**

**ESTADO DE INFÂNCIA:  
A *POIESIS* NA ARTE DA PALHAÇARIA**

**MARCELO ADRIANO COLAVITTO**

**MARINGÁ  
2019**

**2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ESTADO DE INFÂNCIA:  
A POIESIS NA ARTE DA PALHAÇARIA**

**MARCELO ADRIANO COLAVITTO**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ESTADO DE INFÂNCIA:  
A POIESIS NA ARTE DA PALHAÇARIA**

Tese apresentada por MARCELO ADRIANO COLAVITTO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: VERÔNICA REGINA MÜLLER

MARINGÁ  
2019

MARCELO ADRIANO COLAVITTO

**ESTADO DE INFÂNCIA:  
A *POIESIS* NA ARTE DA PALHAÇARIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Regina Müller – UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Marçal Natali

Prof. Dr. José Antonio Damásio Abib

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Kirinus

Data de Aprovação

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosa Maria Maltempi Colavitto e José Carlos Colavitto, que me deram a formação humana necessária para que eu me tornasse quem sou.

Ao meu esposo, Alexandre Muniz Chaves, que sempre me incentivou e acreditou que tudo seria possível.

Aos meus alunos, que são a razão da minha existência enquanto docente, me incentivando sempre a perseguir o melhor.

Aos meus mestres, que me inspiraram a ser um professor humano, sensível e comprometido com a formação social dos meus educandos.

Aos palhaços e palhaças que enchem o mundo de alegria e poesia.

Às crianças que trazem humanidade na eterna esperança (do verbo esperar) de renovação contínua e de possibilidade de construção de um mundo mais justo e mais bonito.

E a todos aqueles que militam na resistência aos tempos sombrios que atualmente nos ameaçam e que “seguram nossa mão”, nos motivando a seguir adiante apesar de tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

À amiga e professora Dr.<sup>a</sup> Verônica Regina Müller, por seu conhecimento, dedicação e seriedade no campo acadêmico, e por não perder a perspectiva da dimensão humana da ciência.

Ao grupo Meu Clown, nomeadamente à Renata Carolina Pereira, amiga e parceira, incentivadora da excelência no trabalho cênico e na docência; ao João Alfredo Martins Marchi, pela confiança e pelo sorriso perene que aquece o coração de todos e todas que com ele convive; à Andresa Viotti, pela militância contínua e pelo posicionamento assertivo; ao Rafael Leonel, pelo entusiasmo e pela lealdade incondicional.

À professora Dr.<sup>a</sup> Natália Fernandes, que tão bem me recebeu em Portugal para meu estágio de pesquisa avançada do doutorado, me ensinando tantas coisas e compartilhando do seu afeto de forma gentil e calorosa.

Aos mestres palhaços que muito me ensinaram sobre a nobre arte do palhaço: Bete Dorgam, Silvia Leblon, Ricardo Puccetti, Giovanni Fusetti e Phillippe Gaulier.

Aos meus mestres do teatro que de forma sensível e generosa me apresentaram o universo cênico, fazendo com que meu sonho de ser artista se tornasse realidade. Agradeço principalmente à professora Rita Celentano e ao professor Dr. Antonio Januzelli (Janô).

A todas as palhaças e palhaços que permearam minha infância e que me inspiraram a ser o artista que sou.

E finalmente a todas as minhas alunas e alunos, pelo carinho, confiança e esperança de um mundo mais justo e mais humano.

“Digo às vezes que não concebo nada tão magnífico e tão exemplar como irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de ser sempre dois, que fôssemos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu digo [...]: Deixa-te levar pela criança que foste. Creio que indo pela vida dessa maneira talvez não cometêssemos certas deslealdades ou traições, porque a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: ‘Não faças isso’.”

JOSÉ SARAMAGO

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **ESTADO DE INFÂNCIA: A POIESIS NA ARTE DA PALHAÇARIA**. 170 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Verônica Regina Müller. Maringá, 2019.

## RESUMO

O *clown* é a poesia em ação. A *poiesis* presente na arte da palhaçaria é repleta de humanidade e sensibilidade. É capaz de promover o fortalecimento dos laços humanos, resistindo à liquefação que a modernidade vem imprimindo às relações humanas e de consumo. Na nossa pedagogia da palhaçaria aproximamos o clown e a criança, valorizando a cultura da infância e os aspectos intrínsecos a esse grupo social, por constatarmos que há traços comuns a esses dois sujeitos: o palhaço na poiesis de sua performance e a criança em seu modo de ser e atribuir sentido ao mundo. Neste trabalho empreendemos uma investigação com o objetivo de caracterizar o que é o “estado de infância” e como ele se apresenta especificamente dentro da atividade cênica e interventiva com o *clown*, observada na metodologia de trabalho do grupo Meu Clown. Para isso, analisamos fenomenologicamente as características que o *clown* possui e que estão em consonância com os modos de ser das crianças. Os resultados a que chegamos demonstram que características intrínsecas ao ser infantil, ou seja, que pertencem ontologicamente à infância, também constituem a poiesis da palhaçaria. Por essa razão, para além de uma perspectiva estética, o “estado de infância” se apresenta como uma possibilidade de o adulto acessar algo essencial ao ser humano, que se configura como uma forma de ser e estar no mundo. A compreensão desse estado pode contribuir para que, com o profundo entendimento da criança, os educadores que trabalham com a infância, tenham mais subsídios para realizarem sua prática, atingindo melhores resultados. Os modos de ser criança, em sua manifestação a partir das culturas da infância e expressos em forma de interação, ludicidade, devaneio e devir, indicam ações e atitudes próprias a essa categoria geracional. São ações e atitudes que potencialmente geram estados de liberdade, poesia e prazer, características humanizadoras e ontológicas no âmbito universal que são também essenciais à fruição poiética na arte da palhaçaria.

**Palavras-chave:** Infância; Clown; Poiesis; Estado de Infância; Ontologia da Infância.



COLAVITTO, Marcelo Adriano. **ESTADO DE INFANCIA: LA POIESIS EN EL ARTE DE LA PAYACERÍA.** 170 hojas. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Verônica Regina Müller. Maringá, 2019.

## RESUMEN

El *clown* es la poesía en acción. La *poiesis* presente en el arte de la payacería está llena de humanidad y sensibilidad. Es capaz de promover el reforzamiento de los lazos humanos, resistiendo a la licuefacción que la modernidad ha imprimido a las relaciones humanas y de consumo. Acercamos, de nuestra pedagogía de la payacería, el *clown* y los niños, valorando la cultura de la infancia y los aspectos intrínsecos a ese grupo social por darnos cuenta de que existen rasgos comunes a esos dos sujetos: el payaso en la poiesis de su performance y los niños en su forma de ser y atribuir sentido al mundo. En este trabajo emprendemos una investigación con el objetivo de caracterizar lo que es el “estado de infancia” y como él se presenta específicamente dentro de la actividad escénica e intervencionista con el *clown*, observada en la metodología de trabajo del grupo Meu Clown. Para eso analizamos fenomenológicamente las características que el *clown* posee y que están en consonancia con las formas de ser de los niños. Los resultados a que llegamos demuestran qué características intrínsecas al ser infantil, o sea, que pertenecen ontológicamente a la infancia, también constituyen la poiesis de la payacería y que, por lo tanto, aun de una perspectiva estética, el “estado de infancia” se presenta como una posibilidad de acceso del adulto a algo esencial al ser humano, configurado como una manera de ser al estar en y con el mundo. La comprensión de ese estado puede contribuir a que, con el profundo entendimiento de los niños, los educadores que trabajan con la niñez, tengan más subsidios para que realicen su práctica, alcanzando mejores resultados. Las formas de ser niños en su manifestación desde las culturas de la infancia, expresos en manera de: interacción, juego, devaneo y devenir, indican acciones y actitudes propias a esa categoría generacional que originan potencialmente estados de libertad, poesía y placer, características humanizadoras y ontológicas en el ámbito universal y también esenciales a la fruición poiética en el arte de la payacería.

**Palabras clave:** Infancia; Clown; Poiesis; Estado de Infancia; Ontología de la Infancia.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **CHILDHOOD STATE**: the poiesis of clownery art. 170 , pages. Thesis (PhD in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Verônica Regina Muller. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

The *clown* is poetry in action. The *poiesis* within the *clown* art is full of humanity and sensibility. It is capable of promoting the fortification of human bonds, resisting the liquefaction that modernity has been printing in human and consumption relations. We approached, in our *clown* pedagogy, the *clown* and the child, to value the childhood culture and the intrinsic aspects to this social group by verifying that are similar traces to both these subjects: the *clown* in the poiesis of your performance and the child in its own way to be and assign meanings to the world. In this work we undertake an investigation aiming to characterize what is a “childhood state” and how it presents itself specifically inside the scenic and interventive activity with the clown, as observed in Meu Clown Group work methodology. To do so, we analyze through a phenomenology perspective the *clown* features that are in consonance with the children ways of being. The results we got demonstrate that features intrinsic to the childlike being, meaning that belong ontologically to the childhood, also constitutes the poiesis of the *clown* and, therefore, beyond an aesthetic perspective, the “childhood state” presents as a possibility to the adult access something essential to the human being, configurating as a way to be in and with the world. The understanding of this state can contribute to that, with the deep understanding of the child, educators who work with children, have more subsidies to conduct their practice, achieving better results. The understanding of this state can contribute to that, with the deep understanding of the child, educators who work with children, have more subsidies to conduct their practice, achieving better results. The children ways of being in their manifestation from the childhood cultures, expressed as: interaction, playfulness, daydream and becoming, indicating actions and attitudes proper to this generational category that potentially generate freedom states, poetry and pleasure, human and ontological features of universal scope and also essentials to the poetic fruition in the *clown* art.

**Keywords:** Childhood; Clown; Poiesis; Childhood State; Childhood Ontology.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O GRUPO MEU CLOWN: PRÁTICAS E SIGNIFICÂNCIAS .....	21
1.1 Retrato de um mundo ao avesso: SOS humanidade.....	22
1.2. Meu Clown em ação: palhaceando pelo mundo.....	25
1.2.1. O Clown nas ações lúdico-político-pedagógicas: Uma experiência com crianças taiwanesas.....	27
1.1.3 “Se Essa Rua Fosse Minha”: investigando a percepção cidadã em crianças de uma escola da periferia na cidade de Goioerê/PR – Brasil.....	34
1.1.4 Palhaceando pelo mundo: Intervenção em escola infantil chilena.....	43
1.2 Recepção do trabalho cênico.....	46
1.3 Primeira etapa: Apresentação Cênica.....	48
1.4 Segunda etapa: Atividades Lúdicas.....	49
1.5 Terceira Etapa: Roda da Conversa.....	53
1.6 Experiências da roda da conversa com o PCA.....	56
1.7 Um passeio clownesco pelas práticas lúdico político pedagógicas: Meu Clown em Ação 60	
2. UMA DIMENSÃO HISTÓRICA, ÉTICA E ESTÉTICA DO <i>CLOWN</i> .....	68
2.1. O <i>Clown</i> : contexto histórico.....	69
2.2. O <i>Clown</i> em ação: pressupostos constitutivos para o êxito cênico do palhaço.....	76
2.2.1. Pressupostos formativos do <i>clown</i> : técnica e <i>poiesis</i> .....	78
2.2.1.1 A tradição da formação do <i>clown</i> : Contexto histórico.....	80
2.3. O palhaço e o “estado de jogo”.....	84
2.3.1. Como os palhaços jogam.....	85
3. A ONTOLOGIA DA INFÂNCIA E SEUS CONTEXTOS.....	88
3.1. A infância contextualizada no tempo.....	88
3.2. Criança em foco: As culturas da infância na contemporaneidade. A criança no mundo de subjetivação desumanizada.....	97
3.3. Características Ontológicas da Infância.....	102
3.3.1. A Criança é Lúdica.....	102
3.3.2. A Criança Devaneia.....	106
3.3.3. A Criança Interage.....	120
3.3.4. A Criança Devém.....	125
3.4. <i>Poiesis</i> da Liberdade.....	129
3.4. A <i>poiesis</i> do prazer.....	132

4. O ESTADO DE INFÂNCIA NA POIESIS DO PALHAÇO .....	135
4.1. Adultos versus crianças. Palhaço: a inocência após a experiência.....	136
4.2. Jogo: a cultura infantil e a tônica da performance clownesca .....	139
4.3. Interação: nós precisamos de vocês! .....	142
4.4. Reiteração: teimosia do palhaço e experimento infantil.....	144
4.5. Devaneio: A fantasia da criança e o habitat do palhaço .....	148
4.5. Liberdade: o reino do inimaginável.....	151
4.6 Desafio: Desafiando se apreende o mundo.....	154
4.7. Prazer: argamassa que amalgama o estado infantil do ser.....	155
REFERÊNCIAS .....	166

## INTRODUÇÃO

A investigação proposta nesta tese analisa, da perspectiva fenomenológica, como se configura aquilo que caracterizamos como “estado de infância” dentro do trabalho com a figura do *clown* em sua atividade cênica e durante intervenções com intuito cultural, pedagógico e social. Buscamos convergências entre o *clown* e os modos de ser da criança enquanto categoria geracional. As análises dos resultados da pesquisa se apresentam sob a perspectiva filosófica compreendida no campo da ontologia e têm como gênese estudos preliminares com a figura do palhaço.

Na pesquisa iniciada durante as investigações que resultaram na Dissertação de Mestrado intitulada “O Clown e a Criança: poéticas de resistência” constatou-se que as produções artísticas do campo da palhaçaria que são permeadas de características poéticas (*poiesis*<sup>1</sup>) possuem profundas relações com os modos de ser intrínsecos às crianças. Isto é, concluímos que um bom palhaço<sup>2</sup> tem uma conexão com o que convencionamos chamar, naquele momento, de “estado de infância”. Este se refere ao estado infantil do ser que se identifica com a força movente e presente, agregadora de diversas qualidades da cultura da infância, uma infância repleta de liberdade, poesia, ludicidade, espontaneidade e

---

1. Algumas definições de poiesis de acordo com o dicionário de Poética e Pensamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): “Também a *phýsis*, o surgir e elevar-se por si mesmo, é uma pro-dução, é poiesis. A *phýsis* é até a máxima poiesis. Pois o vigente da *phýsis* tem em si mesmo o eclodir da produção. Enquanto o que é pro-duzido pelo artesanato e pela arte, por exemplo, o cálice de prata, não possui o eclodir da pro-dução em si mesmo, mas em um outro, no artesão e no artista” (1). Mas o artista só tem em si a poiesis na medida em que ele é o que ele é no vigorar do ser. A obra de arte opera na medida em que ela contém em si a poiesis, o vigorar da *phýsis* enquanto medição, medida, linguagem. Referência: HEIDEGGER, Martin. “A questão da técnica”. In: Ensaios e conferências. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16.

Poiesis é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego *lógos*, sendo uma tradução possível para o português linguagem. Por isso a poiesis se torna em arte a medida de toda obra uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo. (Manuel Antônio de Castro). A melhor frequência do silêncio nos advém da poiesis, das produções poéticas. A poiesis é o sentido de toda fala, porque a poiesis é o próprio silêncio vigorando. A poiesis é a sabedoria da fala do silêncio. (Manuel Antônio de Castro.)

Ref. - <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php?title=Po%C3%ADesis>

2. Palhaço e *clown* são palavras utilizadas para designar o artista cômico que se utiliza das suas fragilidades, contradições e sensibilidade para extrair comicidade e de alguma forma tocar o espectador. Há diferentes origens etimológicas dos termos, mas aqui, nesta tese, utilizaremos ambas as palavras para se referir à figura cômica em seu contexto cênico, na proposta estética do grupo Meu Clown. Ressaltamos apenas que o termo *clown* costuma ser mais empregado para se referir aos palhaços que atuam além do picadeiro do circo, podendo interagir em outros ambientes tais como: hospitais, praças, teatros e escolas.

riso. Esses atributos são alguns dos quais destacamos naquela pesquisa e que aparecem tanto na criança quanto no palhaço. Naquele momento constatou-se que tanto o *clown* quanto a criança demonstram propensão ao lúdico, isto é, analisamos como a ludicidade está presente nas ações, pensamentos e relações, tanto dos miúdos, quanto dos palhaços, com seus pares e com o mundo; analisamos também a presença da espontaneidade nas crianças e na atuação dos palhaços, como marca indelével, caracterizando uma espécie de liberdade de expressão; e o riso fácil, observado na criança e também nos adultos, provocado especificamente pela comicidade e analisado em nosso trabalho dentro das intervenções e apresentações cênicas utilizando a figura do *clown* e especialmente dirigido aos pequenos.

Na presente investigação, aprofundando e ampliando a pesquisa citada, nosso objetivo é caracterizar o que é o “estado de infância” e como ele se apresenta especificamente dentro do trabalho cênico e interventivo com o *clown*, observado dentro da metodologia de trabalho do grupo Meu Clown. É dentro do grupo que o conhecimento e as práticas advindas da nossa pesquisa se apresentam como uma alternativa pedagógica em ações culturais e educativas. Para isso procuramos respostas às seguintes perguntas: Como se estabelece a conexão entre o *clown* e a criança a partir das intervenções lúdico-político-pedagógicas promovidas pelo grupo Meu Clown? Como elas contribuem para facilitar a criação de vínculo entre o artista/educador e os pequenos? O que é específico do *clown* que o torna capaz de despertar a sensibilidade poética e humana em suas atuações? Quais são os modos de ser, próprios da criança, que podem se configurar a partir de sua cultura, sua história, sua forma de atribuir sentido à vida e ao mundo? Quais são os pontos de convergência entre o *clown* e a criança capazes de imprimir sentido ao “estado de infância” aplicado à formação e atuação do palhaço? Como o entendimento do “estado de infância” pode se tornar uma plataforma capaz de proporcionar benefícios na perspectiva de valorização da criança na contemporaneidade no que concerne ao conhecimento e à sua proteção de acordo com o seu “maior interesse<sup>3</sup>”?

---

3. Em 1979, no Ano Internacional da Criança, o governo polaco propôs uma convenção dos Direitos da Criança que viria a consubstanciar-se somente em finais de 1989, cujo lema principal foi o melhor interesse da criança. Afirma-se que a proposta veio justamente da Polônia devido à vida e ao trabalho desenvolvido por Janusz Korczak, um pioneiro do bem-estar infantil (FERNANDES, 2009, p. 39).

A metodologia está pautada na revisão bibliográfica de autores do campo das artes cênicas, especificamente aqueles relacionados à palhaçaria e ao ator cômico; de autores especialistas em assuntos relacionados à infância e seus contextos culturais, sociais, políticos, históricos e comportamentais; e de autores do campo da filosofia, principalmente aqueles que se dedicam às explicações fenomenológicas de modo a compreender ontologicamente o sentido das experiências. Também nos respaldamos nas observações referentes às experiências e vivências realizadas nas ações culturais e sociais do Grupo Meu Clown e nos Projetos de Educação Social do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá - PCA/UEM registradas em caderno de campo.

O Grupo Meu Clown existe desde 2005 e foi fundado por mim, em São Paulo capital, com o intuito de imprimir dignidade à figura do palhaço, além de promover espaços de formação e treinamento para aspirantes a artistas/*clowns*. Nos últimos tempos, o grupo tem se engajado em práticas sociais ligadas a atividades educativas, no ensejo de levar entretenimento, cultura e reflexão política àqueles que participam, como plateia, das apresentações cênicas. Como procedimento investigativo e militante, temos realizado intervenções lúdico-político-pedagógicas junto ao PCA/UEM. Nosso trabalho cênico e interventivo tem produzido um vasto material com potencial de desvelar muitas das questões que levantamos nos objetivos dessa investigação.

O PCA foi criado em 1993, quase concomitante e diretamente ligado à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dos conselhos tutelares e dos conselhos de defesa da criança e do adolescente em nível nacional, estadual e municipal, em um período em que os movimentos sociais se reorganizavam após o fim da ditadura militar. Os princípios que fundamentam esse programa se baseiam no Humanismo Radical (HR), situado “em um horizonte filosófico que concebe a morada do indivíduo como um espaço que pode ser moldado pela ação daquele, ou seja, concebe o sujeito como ente ativo” (MAGER et al., 2011, p. 193). O programa também se baseia na participação efetiva da criança e do adolescente, compreendendo-os como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e cultura. Trata-se de um programa vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM) que promove inúmeras atividades de pesquisa e de

extensão e que congrega diversos pesquisadores e acadêmicos do campo dos estudos da criança e da educação social.

Para compreendermos o contexto ontológico da infância pela perspectiva deste trabalho, buscamos suporte teórico em autores da fenomenologia, como Bachelard (1938, 2008, 2009). O autor aproxima a noção de racionalidade à de realidade, centrando na experiência o paradigma de um novo espírito científico, que se baseia em uma concepção de mundo a partir da perspectiva de uma mecânica não-newtoniana. Ele ultrapassa o pensamento cartesiano que se estabelece preferencialmente em um mundo de referenciais potencialmente racionais e busca na dialética racionalidade-realidade uma medida para uma nova abordagem científica de mundo. Assim é estabelecido o território ontológico que dá suporte as teorias desse autor na dimensão poético-filosófica.

Partimos da premissa de que “desde que o objecto se apresente como um complexo de relações, é preciso captá-lo por métodos múltiplos” (BACHELARD, 2008, p. 17). É pela observação e pela experiência das relações complexas entre os elementos que compõem nosso objeto de estudo que podemos obter uma noção daquilo que buscamos. Porém, só a experiência não basta para confirmar hipóteses; um exercício filosófico de raciocínio sobre o fenômeno também é necessário.

Para o sábio, o Ser não é captado num bloco nem pela experiência nem pela razão. É preciso, pois, que a epistemologia dê conta da síntese mais ou menos móvel da razão e da experiência, mesmo que essa síntese se apresentasse filosoficamente como um problema desesperado (BACHELARD, 2008, p. 21).

Ou seja, dialeticamente o exercício do raciocínio é indispensável para se obter uma perspectiva válida sobre a experiência que se acaba de executar. Mas esse raciocínio não pode partir apenas de um conceito fixo. Para Bachelard (2008), o paradigma da nova ciência está justamente em ultrapassar a lógica estabelecida pelo pensamento racional fundamentado nos postulados científicos da física e da geometria de base epistemológica cartesiana, que se baseia em conceitos abstratos e que muitas vezes segue uma lógica com pouco diálogo com a realidade. No pensamento racional, o dado imediato é visto sob uma perspectiva ideal e perde a conexão com a experiência no plano real.



Com efeito, o que é a crença na realidade, o que é a ideia de realidade, qual é a função metafísica primordial do real? É essencialmente a convicção de que uma entidade ultrapassa o seu dado imediato, ou, e para falar com maior clareza, é a convicção de que se encontrará mais no real escondido que no dado evidente (BACHELARD, 2008, p. 34).

Bachelard (2008) busca no estudo rigoroso, partindo da física e seus postulados, uma justificativa para tecer uma crítica ao pensamento moderno, que está moldado pelos paradigmas da ciência daquele momento histórico. Em nosso levantamento bibliográfico, observamos que muitas metodologias de análise de dados de pesquisas acadêmicas ainda se baseiam nesses paradigmas. Como consequência deles, acabamos por deixar de questionar o mundo, pois confiamos na nossa prévia ideia sobre ele, independente da verificação do que se processa na realidade, ou seja, do que se processa no mundo concreto e imediato. Para o autor, a configuração de uma investigação científica é outra, e a experiência em sua essência é fundamental para que dialeticamente nos aproximemos da verdade do fenômeno. “O mundo é então menos nossa representação que nossa verificação” (BACHELARD, 2008, p. 46). Portanto, nossa metodologia também é pautada na verificação fenomenológica do objeto, procurando ultrapassar a sua mera representação, e na dialogia com sua complexidade, utilizando como perspectiva uma mirada ontológica dos objetos de investigação.

Nosso levantamento prévio feito em meados de 2017, utilizamos as principais plataformas acadêmicas para verificar as produções acadêmicas científicas relacionadas ao nosso tema de investigação. Chegamos à conclusão de que o exato objeto de estudo “estado de infância” é praticamente inédito enquanto conceito relacionado às práticas artísticas e pedagógicas. A título de refinamento da pesquisa, consideramos o que foi produzido nos últimos cinco anos nos indicadores acadêmicos abaixo citados.

No portal de periódicos da CAPES, ao digitar o termo exato “estado de infância” no campo Assunto, nenhuma produção acadêmica foi encontrada. De maneira mais genérica, ao buscar o termo “infância” levantamos 9.072 resultados; dentre eles 832 resultados traziam o termo no assunto e 1.189 no título. Aprofundando ainda mais, procuramos os termos “infância e *clown*”, mas a busca não gerou nenhum resultado.

Já a palavra “criança” trouxe 392 resultados no título dos trabalhos e 819 no assunto das pesquisas, ou seja, enunciadas no corpo dos resumos ou nas palavras-chave.

A plataforma PubMed.gov proporcionou acesso a itens ligados predominantemente à área da saúde, tratando a questão com interesse médico. Ao digitar as palavras “estado” e “infância” observou-se o seguinte resultado: O termo estado se referia ao estado nutricional, estado psicológico, estado clínico e estado no sentido geopolítico, como, por exemplo: “Estado do Ceará”. Nesse link surgiram 14 resultados, sendo um em espanhol e 13 em inglês. Para o termo exato “estado de infância”, o resultado foi zero.

Ainda no Portal da CAPES, com acesso ampliado, ao digitar as palavras “infância” e “clown” surgiram 28 resultados relativos ao assunto. Em nossa pesquisa, observamos ainda recorrência de temas como “dialogia do riso”, “riso como promoção da saúde”, reforçando a massiva associação entre a figura do *clown* com as terapias para melhoria de estado de saúde em hospitais, “humor” e relacionado ao estado emocional. Aqui, o *clown* se aproxima da infância, na maioria dos trabalhos, como uma ferramenta capaz de trazer uma experiência profilática, com uma potente ação psicológica benéfica. A pesquisa mostrou três resultados vinculando o *clown* e a infância à cultura e também à literatura.

Na plataforma virtual de pesquisa científica intitulada *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, ao buscar o termo exato “estado de infância” no título dos trabalhos, também obtivemos zero resultados.

Ao procedermos com a busca traduzindo os termos para o inglês, obtivemos 6.122 resultados para a palavra “*childhood*”, enquanto a mesma palavra em português, “infância”, apresentou 5.240 resultados. Para o termo “*clown*”, a resposta foi de 16 resultados na busca em língua portuguesa.

Ainda no site da Scielo, tendo definido português como idioma, associamos os termos “*clown*” e “infância”, e encontramos 33 resultados: 22 deles relacionados à saúde; 4 relacionados à arte - sendo que dois deles tinham enfoque no corpo; 2 relacionados à educação; 2 à cultura e à mídia; e um à psicologia.

Ainda com o intuito de refinarmos a busca, experimentamos associar termos de interesse em nossa investigação, que dariam pistas mais exatas das produções científicas na direção que empreendemos nossas pesquisas. Relacionamos:

Conceitos/ termos	Resultados (em julho de 2017)
<i>Clown</i> , Infância e Filosofia	0
<i>Clown</i> , Infância e Poesia	0
Infância e Poesia	10
Infância e Filosofia	64
Infância e Poiesis	0

Observamos, por esses resultados, que existe um pequeno interesse acadêmico em relacionar o universo das crianças às produções filosóficas e poéticas, não apenas como uma produção realizada por elas, mas para elas e os efeitos que isso pode proporcionar na sua formação e desenvolvimento. Há também um interesse em pesquisar os benefícios que a arte do *clown* pode trazer ao estado clínico dos pequenos, seja físico ou psicológico, porém a produção de uma perspectiva poética (poiesis) da criança e do palhaço de modo convergente, agregando novos conhecimentos aos campos de saberes da palhaçaria e da infância, mostrou-se como um território praticamente inexplorado, com potencial de produção de novos conhecimentos que podem beneficiar ambas as áreas.

Desse modo, constatou-se a relevância de estudos relacionados à infância, e confirmamos explorar um campo de conhecimento ainda pouco abordado academicamente: a compreensão ontológica da infância e sua relação com as produções de poiesis no campo das artes cênicas, especificamente na palhaçaria. Apesar da profusão de estudos científicos sobre o território da infância nos últimos tempos, ainda há uma colonização do mundo adulto sobre o olhar infantil. Esse recente e crescente interesse pela compreensão da criança ajuda a visibilizar a questão dos direitos da infância, contemplando uma população que também pode ser considerada enquanto grupo social, com características geracionais, que possui culturas próprias, mas que infelizmente não possui representação política por não contar com dispositivos de registro de sua história, a não ser por pesquisadores adultos. Acreditamos que quanto mais se compreender a complexidade das variáveis que compõem o universo epistemológico e social da infância, mais condição haverá para garantir “o melhor interesse da criança”<sup>4</sup>, de acordo com a convenção da “Declaração dos Direitos da Criança” de 1989.

---

4. “ARTIGO 3º da Declaração dos Direitos da Criança:

Iniciamos a primeira seção analisando as intervenções cênicas com intuito de uma ação lúdico-político-pedagógica realizadas pelo grupo Meu Clown, para buscar pistas de como se estabelecem os vínculos entre crianças e artistas/pesquisadores e como o “estado de infância” contribui para o sucesso das intervenções.

Na segunda seção, apresentamos o *clown* dentro do seu contexto histórico, ético e estético, procurando estabelecer uma forma de apreender quais são as características fundamentais que compõem esta figura cômica, de origem popular e carregada de *poiesis* em sua produção artística.

Na terceira seção, traçamos um panorama bibliográfico sobre as produções acadêmicas existentes que pretendem contribuir para a caracterização da infância por meio da sua história, da sua cultura, dos seus modos de ser, de interagir, de se expressar e de produzir sua própria existência. Nossa intenção é atingir uma compreensão ontológica da criança, independente da sua condição social e da sua origem local e global, sem, contudo, negá-las.

Na quarta seção buscamos convergir as características de ambos, palhaço e criança, de modo a salientar as afinidades que possivelmente revelariam os elementos primordiais que compõem o “estado de infância”, objeto central desta tese. Tal estado apresenta-se como matéria-prima na formação e na atuação do *clown*, imprimindo a ele e à sua performance qualidades estéticas e humanas.

Alinhamos nossa investigação aos valores intrínsecos à tomada de consciência do referido “estado de infância” na intenção de expandir sua aplicação para além do território cênico da palhaçaria, tornando plausível o investimento desse saber em ações lúdico-político-pedagógicas que pretendem, de alguma forma, valorizar a infância e defender o “melhor interesse da criança”

---

1 – Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”. Fonte: [www.onuportugal.pt](http://www.onuportugal.pt)

## 1. O GRUPO MEU CLOWN: PRÁTICAS E SIGNIFICÂNCIAS

*Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que  
são inventadas.*  
Manoel de Barros

Esta seção se inicia com um breve panorama da sociedade atual e suas problemáticas acerca do enfraquecimento dos laços humanos. O objetivo é justificar a necessidade de resistência e de propostas contra-hegemônicas para que se busquem metodologias capazes de oferecer alternativas à reprodução sistemática de contextos que privilegiam o *status quo* de um modelo econômico desumano, em detrimento daqueles que já se encontram excluídos da participação efetiva de políticas sociais mais justas. As práticas do grupo Meu Clown visam uma epistemologia baseada na “sociologia das ausências” (SANTOS, 2010), procurando trazer novas perspectivas para a solução de problemas sociais que vão além daquelas comumente empregadas. Para isso, a busca de uma percepção mais sensível, no nosso caso, o “estado de infância”, surge como uma mirada plausível de afetar positivamente as ações no território educativo, social, ético e estético que engloba as relações entre adultos e crianças.

Em seguida procedemos com a descrição e a análise de três intervenções lúdico-político-pedagógicas do grupo, realizadas em localidades diferentes. O mesmo método, que incorpora a figura do palhaço como um dispositivo de aproximação das crianças participantes com os educadores/palhaços, foi utilizado nas três intervenções.

As intervenções foram realizadas nos anos de 2015 e 2016 em três países e em diferentes contextos. O grupo Meu Clown costuma se apresentar em atividades relacionadas à educação social, seja em um contexto escolar ou não. As ações lúdico-político-pedagógicas empreendidas pelo grupo são embasadas nos princípios teóricos do PCA, programa composto por diversos educadores e pesquisadores do campo da infância, direitos humanos e pedagogia crítica (MÜLLER, 2007; MAGER et al, 2011; MARCHI, 2017; COLAVITTO, 2015 entre outros).

Por ‘princípios’ entendemos um posicionamento claro e determinado de todos os envolvidos com os direitos humanos, que

por sua vez, recorre a valores de justiça, equidade, dignidade, participação e garantia de coautoria nas decisões que afligem, no momento, um grupo, um movimento, uma comunidade, uma instituição, entre outros (MAGER et al, 2011, p. 178).

Citaremos e comentaremos as apresentações realizadas em Taipei/Taiwan (2015), Goioerê/Brasil (2016) e Talca/Chile (2016) para crianças estudantes do ensino infantil, fundamental I ou fundamental II, no próprio ambiente escolar, porém fora do ambiente formal de aula. Todos e todas, estudantes de escolas públicas.

Tais práticas se mostram importantes em nossa investigação, pois contextualizam o ambiente social e as atividades culturais pedagógicas que justificam a efetividade do “estado de infância” como objeto de investigação por pesquisadores no campo da Educação. Nas próximas seções, as experiências citadas aqui contribuem para a compreensão das categorias a serem analisadas do ponto de vista ontológico.

### **1.1 Retrato de um mundo ao avesso: SOS humanidade**

A desumanização é um traço nefasto que compõe a modernidade tardia, prejudicando a capacidade de interação, afeto e realização da subjetividade entre os sujeitos sociais. Esse panorama acaba provocando tristeza e sofrimento, agudizando ainda mais o quadro de angústia que advém das injustiças sociais e dos problemas econômicos que resultam das políticas neoliberais hegemônicas.

Habitamos em um mundo onde os valores não estão mais centrados no vínculo que os seres humanos são capazes de estabelecer entre si. As relações são pautadas em valores “líquidos” (BAUMAN, 2001). A concepção de indivíduo, que surge na modernidade, atende a uma necessidade de criar dispositivos de controle mais eficazes e capazes de gerar maior economia de forças domesticadoras (FOUCAULT, 2011). A individualidade implica em autorresponsabilidade, ou seja, os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas vidas particulares, mesmo quando enfrentam problemas gerados por questões coletivas e sociais.

Em 1987, Elias afirma que

[...] a função primordial do termo “indivíduo” consiste em expressar a ideia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo (1994, p. 131).

Desse modo, todos aqueles que não são capazes de agir com plena autonomia não se enquadram no padrão moderno, de forma a serem identificados como indivíduos plenos dentro da perspectiva hegemônica. As crianças são um grupo geracional considerado incapaz de se expressar com plena autonomia, portanto está aquém do grupo que compõe os sujeitos com direitos assegurados no seio da “sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994).

Atualmente vivemos em uma sociedade de consumidores, na qual os valores estão sustentados na capacidade que cada um tem de se expressar originalmente por aquilo que é capaz de consumir. O sujeito autônomo é aquele que tem “liberdade” para escolher o que vai comprar. Essa liberdade inclui principalmente seu poder econômico para consumir o que deseja. Aqui, já podemos descartar uma grande parte dos sujeitos, que não podendo comprar, acaba não podendo ser também. Sua individualidade fica comprometida pela falta de recursos financeiros que lhe dariam maior liberdade na sociedade de consumo que se globalizou. Mais uma vez, os pequenos e os desvalidos saem em desvantagem.

A cidadania perde lugar para o consumo.

Em lugar do cidadão surge o consumidor insatisfeito e, por isso, votado a permanecer consumidor. Sua dependência em relação aos novos objetos limita sua vocação para obter uma individualidade e reduz a possibilidade dos encontros interpessoais diretos e enriquecedores, porque simbólicos em sua própria origem (SANTOS, 2014, p. 30).

Os encontros humanizados entre as pessoas acabam não acontecendo mais, afastando a possibilidade de desenvolvimento de relações interpessoais e de crescimento enquanto indivíduos participantes de uma sociedade de iguais. “A grande perversão do nosso tempo [...] está no papel que o consumo veio representar na vida coletiva e na formação do caráter dos indivíduos” (SANTOS, 2014, p. 47).

O mundo moderno faz a promessa da felicidade a partir de mitos, ou seja, de uma “projeção imaginária de arquétipos de felicidade” (MORIN, 2011, p. 119). E esses mitos estão fundamentados em pressupostos estipulados por uma cultura de massa que existe para atender uma necessidade do Mercado em detrimento da lógica do Capital que busca, por meio da captura da subjetividade humana, condicionar os sujeitos a o servirem através do consumo.

O ideal de consumo passa a pautar também as relações humanas em uma deformação reificadora. Os sujeitos deslocam sua necessidade de consumo e descarte para o seu relacionamento com seus pares, fazendo deles meros objetos a serem consumidos para, por qualquer motivo de insatisfação, serem descartados quando não servirem mais. A sociedade que criou a obsolescência para as mercadorias acabou transportando os mesmos valores para os vínculos entre os homens e mulheres.

Potencializando essa tendência, a tecnologia, por meio da internet, acabou por afastar mais ainda os indivíduos, criando a ilusão de que, ao estarmos conectados, estamos em companhia de outras pessoas independentemente da distância física.

Nesse mundo on-line, ninguém jamais fica fora ou distante; todos parecem constantemente ao alcance de um chamado – e mesmo que alguém, por acaso, esteja dormindo, há muitos outros a quem enviar mensagens, ou a quem alcançar de imediato pelo *Twitter*, para que a ausência temporária nem seja notada (BAUMAN, 2011, p. 15).

Todos necessitam da companhia humana, porém, muitos se satisfazem com a sensação de que estão sendo “vistos” o tempo todo através de dispositivos eletrônicos, conectados a uma rede virtual. É como se a solidão fosse afastada, mesmo quando se está a sós no próprio quarto ou em qualquer outro lugar. A presença física passa a ser prescindível, pois o contato no mundo virtual já satisfaz. Além disso, tais contatos não apresentam os riscos dos embates casualmente provocados por divergências desagradáveis, já que “pode ser desfeito ao primeiro sinal de que o diálogo se encaminha na direção indesejada” (BAUMAN, 2011, p. 15). Pode-se interromper a relação apertando apenas um botão do dispositivo tecnológico. Desse modo, não há laço ou vínculo que possa se fortalecer dentro de uma relação tão insipiente.



Isso provoca o seguinte paradoxo: não se estabelecem mais laços autênticos e fortes, pois a distância “espiritual” e física que se impõe e é imposta, não favorece relações consistentes. Porém, em contrapartida também não se usufrui da solidão necessária para se dar conta de si próprio, pois sempre há a necessidade de se estar conectado à rede, para ser visto e assim fazer parte de um coletivo de solitários. Os indivíduos, muitos deles, apesar de viverem em sociedade, estão isolados e se ressentem disso. Porém, ou não se apercebem das causas e seguem como autômatos por trilhas sem destino, ou as percebem e se enroscam, se deprimem, se envolvem na teia ansiosa da falta de tempo e embriaguez de sentidos da vida.

O contraponto à liquidez da modernidade tardia está na solidez da presença física e dos contatos estabelecidos por meio de bases mais humanas e sensíveis. A Dissertação de Mestrado “O Clown e a Criança: Poéticas de Resistência”, escrita por nós e defendida em 2015, apresentou em seus resultados a potencialidade que os exercícios cênicos, utilizados na metodologia empregada para a formação do palhaço, tem proporcionado na direção de sensibilizar o que há de mais humano em cada um. Os exercícios favorecem o estabelecimento de vínculo e estimulam a interatividade entre os artistas e entre eles e seu público, como um mote vital à prática da atividade artística e cultural. A humanidade do *clown* está na sua relação com o outro e na relação com a profunda poesia gerada pelo encontro das subjetividades de quem participa dos espetáculos e intervenções com os palhaços. Assim, o contraponto à solidão, gerada pelos hábitos próprios da “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 2001), pode ser a arte do encontro, proporcionada pela palhaçaria executada com princípios humanizadores.

## **1.2. Meu Clown em ação: palhaceando pelo mundo.**

Como uma forma de verificarmos a aplicação do estado de infância a ser desenvolvido em nossa investigação acadêmica, descrevemos três performances, que geralmente têm o intuito militante, estético e investigativo.

A ação política se concretiza com a escuta democrática de todos os envolvidos na intervenção e com a reflexão sobre as problemáticas apontadas

durante o diálogo. Ressaltamos que o objetivo principal desta seção é enfatizar a importância do “estado de infância” na performance cênica do artista/*clown*, o que agrega identificação com as crianças (e até mesmo com os adultos que participam como plateia nas apresentações), e contribui para o estabelecimento de vínculo, o que é essencial para que metodologicamente tal prática seja bem-sucedida. O “estado de infância” então se configura como pressuposto para contribuir no sucesso da efetivação da prática metodológica em atividades envolvendo principalmente crianças.

Desse modo, este primeiro momento que compreende a descrição de três intervenções realizadas com o grupo Meu Clown serve para demonstrar a nossa atual aplicação prática do “estado de infância” direcionado à performance cênica, como motivação específica a uma proposta pedagógica e militante. Ressaltemos que tal estado também agrega qualidades em apresentações de cunho apenas estético, ou seja, em apresentações cênicas que têm um caráter teatral e são voltadas apenas para o entretenimento e diversão de plateias variadas (independente do interesse cultural, político e formativo específico ou da condição social dessa plateia).

Os artistas/investigadores que compõem o grupo que realiza as intervenções servem de “tradutores” (SANTOS, 2010) às questões que surgem durante a roda de conversa ao final da apresentação cênica. Sem o acesso ao “estado de infância”, observamos que a primeira fase da intervenção não atingiria o mesmo resultado com os pequenos e nem com os adultos envolvidos. Todas as atividades práticas, que se fizeram por apresentações teatrais, foram realizadas em conjunto com intervenções artísticas com o Grupo Meu Clown.

Sou membro fundador desse grupo e ministro atividades formativas por meio de workshops de iniciação à linguagem do palhaço e apresentações cênicas, sempre utilizando a estética do *clown* e seus desdobramentos cômicos como subsídio para o nosso discurso e nossas práticas sociais, dentro de uma militância de resistência às investidas nefastas da lógica neoliberal reificadora.

### 1.2.1. O Clown nas ações lúdico-político-pedagógicas: Uma experiência com crianças taiwanesas

Mediante convite do grupo teatral Slowisland Theater, sediado em Taipei e composto por artistas taiwaneses, o Grupo Meu Clown ministrou um workshop de iniciação ao *clown* e realizou quatro apresentações teatrais (três em Taipei e uma em Taoyuan). Em contrapartida, solicitamos à produtora do grupo taiwanês que proporcionasse ao Meu Clown a chance de conhecer e interagir com crianças estudantes daquele país. Nosso objetivo era investigar se a nossa prática de intervenção, que compreende apresentações cênicas e brincadeiras, funcionaria com as crianças daquele país da mesma forma que costuma funcionar no Brasil. Tínhamos a curiosidade de testar nossa metodologia dentro de outra cultura, bem diversa da nossa. Observaríamos como os pequenos reagiriam à figura do palhaço e se as brincadeiras proporcionariam os mesmos resultados que costumavam ser alcançados com as crianças participantes dos projetos vinculados ao PCA. Em nossas apresentações, colocamos em prática a técnica desenvolvida por meio de vivências e exercícios específicos. Além disso, havíamos preparado algumas perguntas para encaminharmos uma conversa ao final das atividades. Nos perguntávamos se conseguiríamos estabelecer algum vínculo de afeto e confiança com os pequenos taiwaneses.

Naquele momento, a pesquisa sobre um possível “estado de infância”, enquanto característica ontológica, acessado pelo artista/*clown* em sua performance cênica, era ainda insipiente. Tínhamos uma percepção empírica de que as crianças e os palhaços possuíam modos de ser e de se relacionar convergentes, e que isso contribuía para a comunicação e o estabelecimento de vínculo, elemento importante para que a prática lúdico-político-pedagógica e efetivasse de modo mais consistente e potente.

Em Taiwan, nossa intervenção aconteceu em dois dias (05/11/2015 e 09/11/2015). No primeiro, dois integrantes do grupo, João Alfredo Martins Marchi (palhaço Micoskovski) e Gabriel Valarini Inhesta (palhaço Bicochotão), foram até a escola pública *Elementary School Wenchang*, onde realizaram uma intervenção

cênica baseada em improvisações. Eles reproduziram uma *gag*<sup>5</sup> que faz parte do espetáculo “Todos Fomos Alunos”, espetáculo que integra o repertório de peças do grupo. Além disso, ambos os artistas possuem habilidade musical para o canto (um deles também toca violão), e a utilizaram como recurso de aproximação e jogo com os espectadores.

Segundo relato dos artistas/*clowns*, no primeiro momento as crianças estranharam as caracterizações, pois não há uma figura cômica com as características dos palhaços ocidentais em Taiwan. Porém, aos poucos foi surgindo uma identificação entre os artistas e os pequenos, que instantes depois se transformou em uma interação harmoniosa e recíproca. Confirmou-se que o vínculo se estabelece de modo bastante orgânico, reforçando a nossa convicção de que o “estado de infância” agrega qualidade à performance do *clown*, justamente por atingir sua proposição poética mais contundente: a humanidade profunda e a vulnerabilidade sublime e ingênua. Isso reforça a necessidade de *interactividade* (SARMENTO, 2004) típica da natureza infantil e suas culturas. Apesar da forma ser diversa, ou seja, das crianças não terem uma referência de contato com artistas palhaços vestidos de forma colorida e com o rosto maquiado, as atitudes lhes pareceram familiares, reforçando a hipótese de que as características infantis do modo de ser dos *clowns* apresentam-se de forma espontânea e universal, criando uma empatia semelhante àquela que uma criança teria com outra, independentemente de sua origem étnica ou cultural.

Quatro dias depois, o grupo todo voltou para conhecer a rotina da escola. Pudemos visitar algumas salas de aula, mais especificamente o que seria uma turma de educação infantil (com crianças na faixa etária de quatro anos) e outras turmas que corresponderiam no Brasil a um sexto e um sétimo anos. Foram observadas aulas de matemática e inglês (a professora de língua inglesa serviu de cicerone para o grupo Meu Clown).

Foi permitido que a turma do sexto ano (que havia participado da intervenção com os palhaços dias antes) realizasse alguns jogos e brincadeiras com os *clowns*/pesquisadores do grupo. Brincamos com o jogo “ZUIM PÓIN” (descrito em tabela mais adiante) e em seguida partimos para a roda da conversa.

---

5. *Gags* são pequenas cenas cômicas. Com uma sequência de *gags* é que o palhaço constrói seus números e espetáculos (THEBAS, 2005, p. 71).

Abaixo, segue uma breve descrição da experiência na escola, registrada em meu diário de campo:

<b>Informações Gerais</b>	
Escola Pública	<i>Elementary School Wenchang</i>
Turma onde ocorreu a intervenção	Equivalente ao nosso sexto ano (quinta-série)
Faixa etária	Onze anos
Quantidade de alunos	Em torno de 30 estudantes

### **Contato preliminar e informações complementares**

Foram realizadas algumas perguntas para os estudantes, mesmo antes da intervenção. Também respondemos às curiosidades das crianças, pois não era comum a escola ser visitada por estrangeiros com características tão peculiares. Podemos afirmar que em Taipei há uma quantidade ínfima de habitantes ou turistas portadores de traços ocidentais, principalmente com características tão diversas quanto as que tinham as pessoas do nosso grupo - loiros, pardos, morenos e descendentes de indígenas. Uma pergunta que nos surpreendeu foi: “por que vocês têm cores tão diferentes?” É interessante observar que quando se vive em um ambiente onde não há tanta diversidade étnica de forma global (existem grupos étnicos circunscritos ao oriente) a curiosidade surge de forma muito espontânea e sem preconceito. De fato, observamos que para eles era um mistério aquele grupo que vinha de um mesmo lugar ter características tão distintas. Este momento de aprendizado com certeza foi recíproco.

Pelas respostas, pudemos deduzir que na imaginação daquelas crianças taiwanesas, o Brasil é um lugar de gente colorida. Um belo material para gerar poesia, aspecto das características infantis que será desenvolvido nas próximas seções.

Em conversa informal com os estudantes, ficamos sabendo que eles gostam muito de visitar lugares culturais da cidade. Um garoto citou seu interesse pelos dinossauros, e outro petiz disse que uma das coisas que ele não gosta é o cheiro

de certo tipo de tofu, comida típica do extremo oriente. Percebe-se que o universo cultural que envolve o cotidiano desse grupo infantil é rico em características culturais formais/acadêmicas (ciências) e gastronômicas (comidas típicas), ou talvez comerciais, pois a mídia também vende esses produtos (dinossauros) em forma de brinquedos.

Questionada sobre se havia alguma aula na qual os estudantes tivessem noções sobre política, a professora regente daquela turma respondeu que não, e que havendo alguma questão específica ela era estimulada para que os “problemas” fossem solucionados em sala de aula, informalmente. Nesse contexto escolar específico, percebemos que a educação para a política não é considerada como algo a ser desenvolvido separadamente do cotidiano escolar.

Um aspecto interessante na educação dos pequenos taiwaneses é o investimento na formação cívica. Os estudantes são incumbidos de realizar a limpeza e a organização das suas respectivas salas de aula. A justificativa pedagógica é que isso estimula a independência e a responsabilidade comunitária.

Também existe na escola uma horta coletiva, cuidada por todos os estudantes. Após o cultivo, na época da colheita, todos os envolvidos no processo podem vender sua produção ou levá-la para suas famílias. Com isso percebemos que as práticas sociopolíticas educativas partem não só da cultura espontânea, mas fazem parte de programas governamentais.

Existe também uma razoável valorização do professor. A média salarial dos professores do ensino básico de uma escola pública gira em torno de quarenta mil dólares taiwaneses, o que corresponde a aproximadamente cinco mil reais (valores atuais). Esse é um valor acima da média brasileira que equivale à R\$ 1.600,00.

Todas essas informações preliminares nos auxiliam no desenvolvimento de uma perspectiva do contexto sociocultural das crianças que participaram da nossa intervenção.

A seguir falaremos de nossa proposta metodológica que se utiliza da arte e da ludicidade como dispositivo de abordagem pedagógica. Atribuímos parte do sucesso dessa abordagem à escolha do palhaço como figura detonadora do estado de infância nos pesquisadores e à ampliação da possibilidade dialógica na relação entre os pequenos e os artistas/*clowns*.

### 1.1.2.1 Aplicação da metodologia lúdica com enfoque na prática dialógica

Após realizarmos o jogo “ZUIM PÓIM” com um grupo bastante descontraído de crianças que tinham onze anos em média, iniciamos uma Roda da Conversa a fim de estabelecer um momento dialógico e de provocar uma reflexão crítica e política da conjuntura social em que os educandos estão inseridos.

Seguem algumas perguntas feitas e um resumo de suas respectivas respostas:

- O que vocês gostam na cidade? (Taipei)
Algumas meninas responderam que gostavam de passear e fazer compras nas lojas noturnas. Vale lembrar que essa é uma turma de crianças de onze anos de idade em média. É interessante observar que o consumo, por meio de compras de mercadorias supérfluas, portadoras de valores simbólicos de status social, apareceu em primeiro plano quando se relacionaram as possibilidades de lazer oferecidas pela cidade.
- Do que vocês gostam de brincar?
A maioria respondeu que gostava de brincar com celulares e com brinquedos eletrônicos. Um deles, apesar de confessar também brincar muito com esse tipo de brinquedo, admitiu que essa era uma brincadeira nem um pouco educativa, onde não se aprendia nada.
- O que vocês não gostam na cidade?
Alguns responderam que não gostavam dos banheiros públicos. Indagados do “porquê”, disseram que era porque eles eram “sujos e fedidos”. Perguntamos o que poderia ser feito para melhorar e eles apresentaram algumas propostas: - explodir; - destruir; - limpar; - pedir para alguém limpar. Perguntamos como eles poderiam fazer efetivamente para que a situação melhorasse, se eles sabiam com quem deveriam reclamar. Disseram que para o presidente. Perguntei como: carta, telefone, de que jeito? Eles disseram que tanto faz, pois tinham a convicção de que não seriam ouvidos. Ainda no intuito de provocar uma reflexão crítica, indaguei ao grupo de estudantes, qual seria a solução para serem ouvidos. A resposta de alguns foi: “reclamar na imprensa”. É curioso observar que as crianças já percebem viver em uma cultura com pouca ou nenhuma possibilidade de exercer seu direito a terem “voz”, ou seja, a serem ouvidas. Mas percebemos também que quando elas são devidamente estimuladas, em um ambiente que se mostra favorável a sua expressão e que as faz sentir que serão realmente ouvidas, elas demonstram ter senso crítico suficiente para, por exemplo, pensarem na imprensa como plataforma coletiva de alcance social, capaz de ajudar na solução de um problema.
- Do que têm medo?
Sem titubear elas responderam prontamente que têm medo dos adultos. Entre eles destacaram a professora e os pais. De fato pudemos observar que eles estão

inseridos em uma cultura na qual o adulto representa uma figura potencialmente repressora.

Dentro da proposta lúdica, em que o jogo era o fio condutor da atividade político-pedagógica que estávamos conduzindo, um garoto tomou a liberdade de propor um jogo, o da imitação, e assim se sentiu a vontade para representar uma de suas professoras. Em virtude de não dominarmos o mandarim, idioma falado pelos taiwaneses, não pudemos de fato compreender o que ele estava dizendo, porém o modo histérico e os gestos eloquentes com que ele demonstrava a professora, nos permitiu notar que as atitudes repressoras fazem parte do cotidiano de sua vida na escola, ou que pelo menos fazem parte do cotidiano daquele grupo de estudantes.

Ao realizarmos atividades como a descrita acima, abrimos um espaço dialógico para o exercício da participação democrática dentro de ações pedagógicas, tanto em ambientes institucionais, como a escola, quanto em ambientes extraescolares.

A atividade lúdica afirma-se como um vocabulário próprio da cultura infantil. Encaramos o jogo como um dispositivo que cria possibilidades de reconhecimento do sujeito enquanto agente de transformação ou participante ativo de uma atividade coletiva. No jogo, costuma existir o espaço para a expressão e a liberdade para a criação, atributos essenciais para a construção do conhecimento de modo ativo, reflexivo e crítico. Se não há liberdade o jogo se torna mero exercício.

Vamos assim construindo uma perspectiva de ações e experiências capazes de garantir espaço para o desenvolvimento infantil em sua plenitude. As práticas lúdico-político-pedagógicas dão a dimensão aproximada do que deveria ser um ambiente apropriado para o exercício da liberdade, tão cara e fundamental à infância. Delineiam-se, portanto, os princípios de uma infância adequada ao bem-estar integral dos pequenos, salvaguardando o melhor interesse da criança. O registro dessa prática interventiva é fundamental para a composição da seção da tese que cuida de conceituar “o estado de infância”, nosso objetivo axial.

Análise da intervenção: observamos que o “processo civilizador” (ELIAS, 2011) imprime nas crianças, independentemente de seu contexto cultural de origem, um controle social que vai desde a “docilização dos corpos” (FOUCAULT, 2010) até a formatação ideológica que privilegia as construções hegemônicas de uma mentalidade moral e normatizadora.

Os estudantes se apresentaram muito reprimidos num primeiro momento, com comportamento aparentemente “adequado” a quem está em processo de disciplinarização. Mesmo quando foram convidados a participar de atividades



lúdicas com o grupo de pesquisadores/*clowns*, ainda assim apresentavam uma atitude reprimida.

Pudemos notar que realmente, o jogo foi um facilitador para acessar uma reação mais espontânea do grupo. Os corpos foram se soltando e a interatividade se estabeleceu, favorecendo a comunicação e a nossa integração. De fato, crianças se comunicam e se integram melhor quando interagem por meio de jogos e brincadeiras. E para os adultos que participaram desse momento da investigação, foi importante se permitir jogar junto, acessar seu próprio “estado de infância” por meio da atividade lúdica e estabelecer uma relação mais horizontal com os sujeitos participantes da ação.

A intervenção proporcionou uma retroalimentação entre o adulto/investigador e a criança/participante da intervenção. Para o investigador, foi uma oportunidade de observar o comportamento infantil e capturar suas nuances a fim de gerar cada vez mais interatividade e identificação com os pequenos. Observamos que as crianças ganham confiança quando os adultos/investigadores se comportam com maior proximidade, e se relacionam de forma mais horizontal, jogando junto e partilhando autenticamente a alegria e o prazer do momento lúdico. O estado de infância foi gerador de sintonia e possibilitador do encontro inter-relacional.

Não obstante, seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos. Esta interação não apenas é contínua e produtora de formas de controlo dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, a partir dos elementos característicos das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 15).

Observamos que o grupo de crianças e o grupo de *clowns*/investigadores tiveram plena interatividade quando estavam preenchidos do mesmo estado – o estado de infância.

Daí por diante a proposta lúdico-político-pedagógica pode se desenvolver, de acordo com os princípios do PCA, com maior fluência e participação, pois o vínculo já estava estabelecido e a horizontalidade garantiu a dialogicidade necessária para que a comunicação pudesse acontecer.



Foto tirada na Elementary School Wenchang, em Taipei/Taiwan

### **1.1.3 “Se Essa Rua Fosse Minha”: investigando a percepção cidadã em crianças de uma escola da periferia na cidade de Goioerê/PR – Brasil.**

Essa intervenção ocorreu para os alunos e alunas da quarta série/quinto ano da escola Municipal Professora Liduína Alves Godim Primo, no Jardim Universitário em Goioerê. Respeitando nosso método, ela aconteceu em três dias. No primeiro dia, 06 de junho de 2016, houve a apresentação do espetáculo “Contando e Cantando Histórias”. No segundo dia, 28 de junho de 2016, apresentamos a cena “Se essa rua fosse minha” e no dia 29 de junho de 2016 promovemos uma intervenção político-pedagógica-cultural com educandos do 5º ano do ensino fundamental, por meio de jogos dramáticos e tradicionais, além de Rodas da Conversa. As três ações são pormenorizadas a seguir:

O espetáculo Contando e Cantando Histórias apresenta quatro histórias, utilizando diversos elementos narrativos. A primeira história é mediada por dobraduras de papel que “contam” a trajetória de um menino com sonho de ser

marinheiro; a segunda história é contada com teatro de sombras; a terceira é narrada em poesia e dramatizada com a utilização do elemento fita (próprio das atividades corporais relacionadas à Ginástica Rítmica); e a quarta é ilustrada com objetos do cotidiano – bule, copo d’água, isqueiro etc. – que se transformam em personagens lúdicos.



Foto tirada na Escola Municipal Professora Liduína Alves Godim Primo em Goioerê

Optamos por essas cenas como primeira ação por seu caráter lúdico e imaginativo o que, em nossa percepção, cria um ambiente espontâneo de participação dos pequenos e de relação entre artista/educador e espectador/educando. Reforça o ponto de intersecção entre o “estado *clown*”, necessário para que o artista esteja mobilizado para o exercício da palhaçaria e o “estado de infância”, que em nossa tese serve de subsídio para que o palhaço esteja pleno e pronto para o jogo/ação cênica.

Feita a aproximação e criado um espaço para o estabelecimento de vínculo - o que é fundamental para nosso método - procuramos, na medida do possível, nos inspirar na Poética do Oprimido de Augusto Boal (2012), que se utiliza da “Pedagogia do Oprimido” (2011) de Paulo Freire como base para sua obra “Teatro do Oprimido” (2012). Seus princípios fundamentam-se na ideia de que a transformação só se dá por meio da efetiva participação crítica, consciente e transformadora do mundo pelos próprios “oprimidos” (FREIRE, 2011, BOAL, 2012).

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: Transformar o povo, “espectador”, ser passivo do fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (BOAL, 2012, p. 181-182).

Desse modo, no “Teatro do Oprimido” de Boal “o espectador converte-se em espectATOR, por já não delegar poderes aos personagens para que estes pensem ou atuem em seu lugar” (JAPIASSU, 2012, p 52). Para a nossa prática, também pretendemos que o nosso público não fique apenas passivo diante das cenas apresentadas. Sua participação não ocorre simultaneamente à apresentação do espetáculo, porém, estimulamos a reflexão crítica aos acontecimentos da cena logo que a peça termina. Tudo ocorre de maneira lúdica e subjetiva, valorizando a apropriação e o repertório cultural das representações que fazem parte do contexto relativo ao imaginário infantil. A nossa interpretação posterior, durante o momento da Roda da Conversa, ocorre sempre respeitando os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças.

Buscando potencializar nosso contato com os estudantes, no dia 28 de junho de 2016 retornamos à escola com a cena “Se essa rua fosse minha”, ação criada a partir da improvisação com a figura do *clown* que conta a história de um casal de palhaços na arte da conquista, que é permeada de comicidade. Composta de poesia e música, a escolha dessa cena foi pensada com o intuito de realizar uma reflexão em relação às condições de pavimentação do bairro em que se encontrava a escola pública de ensino básico Prof.<sup>a</sup> Liduína, pois não havia asfalto em nenhuma das vias públicas ao redor da instituição de ensino e existiam, naquele momento, manilhas parcialmente instaladas, localizadas no meio das ruas como demonstra a figura a seguir:





No dia 29 de junho de 2016, terceiro dia da intervenção, promovemos uma ação lúdico-político-pedagógica utilizando jogos dramáticos e tradicionais, seguidos de uma Roda de Conversa para problematizar possíveis ações de melhoria no bairro, na escola, e na comunidade em geral. Procedemos também a apresentação do ECA inteiro, como uma possibilidade de encontrar os caminhos para a garantia dos direitos expostos no documento com valor de lei.

A participação espontânea e integral dos atores da intervenção lúdico-político-pedagógica analisada neste momento da tese acontece por meio de uma metodologia específica que se configura da seguinte maneira: primeiro através da ludicidade dos jogos, que promovem o ambiente propício ao exercício da liberdade (de expressão, corporal, sensível etc.); segundo, por meio da afetividade que move os artistas/educadores e que é percebida e retribuída pelas crianças que participam da ação; e, por fim, pela poesia das cenas *clownescas*, que desperta o encantamento e concentra o foco de atenção dos pequenos, estabelecendo a oportunidade de criação de vínculo entre os envolvidos na prática.

Para a roda de conversa trouxemos os artigos 4º, 18 e 71 do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação

dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (PARANÁ, 2013, p. 75-76)

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (PARANÁ, 2013, p. 81)

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (PARANÁ, 2013, p. 111).

Escolhemos o Art. 4º pelo seu caráter geral, porque demonstra que é dever dos âmbitos familiares e públicos garantir e priorizar os direitos das crianças e dos adolescentes. Perguntamos aos pequenos se eles conheciam o Estatuto, mas praticamente todas as respostas foram negativas. As crianças não sabiam o que era, nem do que tratava o Estatuto. O Art. 4º foi então lido com os educandos e “traduzido”<sup>6</sup> (SANTOS, 2010) pelos educadores para que todos e todas pudessem compreender a lei.

O Art. 18 foi eleito devido ao relato de uma das crianças a respeito de uma menininha que não quis entrar na escola após ter ficado suja de lama num dia de chuva. Isso ocorreu porque a criança vai caminhando de casa até a escola e as ruas, por não serem asfaltadas estavam escorregadias e todas repletas de lama. Assim, resolvemos expor que qualquer tratamento vexatório também viola um dos direitos da criança e deve ser evitado, garantido o cumprimento do respeito à cidadania.

Por fim, o Art. 71 serviu para problematizarmos o acesso que as crianças da Escola e do bairro têm à cultura e ao lazer, pois percebemos que a localização da instituição é muito afastada do centro. Ouvimos o posicionamento dos petizes acerca do cumprimento ou não desse direito por parte do poder público.

---

6. “A tradução não se reduz aos componentes técnicos que obviamente tem, uma vez que estes componentes e o modo como são aplicados ao longo do processo de tradução têm de ser objecto de deliberação democrática. A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática” (SANTOS, 2010, p. 129).

Para maior compreensão sobre a discussão que tivemos na Roda de Conversa realizada com as crianças, trazemos alguns dos depoimentos coletados durante a atividade e transcritos posteriormente. Todos os pequenos são aqui representados por “crianças”, a fim de que seus nomes não sejam expostos.

Sobre o conhecimento dos direitos e deveres da criança e do adolescente:

Educadora: A criança tem deveres? Quais?
Crianças: “Tem. Fazer tarefa, ajudar a mãe, respeitar”, “ajudar o próximo”, “brincar”.
Educadora: Brincar! E será que brincar é um direito ou é um dever?
Crianças: “É um direito! Porque nenhuma criança, tá certo que tem que fazer serviço, mas não pode ficar só fazendo serviço. Criança, até o nome fala, tem que brincar, se divertir...” , “jogar videogame”.

Sobre a percepção da rua em frente à escola:

Educador: Se essa rua da frente da escola fosse sua, o que você faria?
Crianças: “Eu ia fazer ela cheia de flores”, “Eu ia fazer ela de chocolate”, “Pra mim, se fosse asfaltada já tava bom!”.
Educadora: Por quê? Como são as ruas aqui do bairro?
Crianças: “Tudo de terra, não tem asfalto e tem aquele cano bem grande de cimento no meio da rua.”.

Alguns dos problemas enfrentados devido as condições das ruas do bairro:

Educadora: Nenhuma rua aqui tem asfalto?
Crianças: “Não”, “a minha não”, “nem a minha”, “Quando chove não pode sair de casa”, “É, porque o pé fica cheio de lama”. “A irmãzinha dela já chegou na escola chorando porque estava toda suja de lama, ela ficou com vergonha e não queria entrar”.
Educadora: E por que será que algumas ruas têm asfalto e outras não?
Crianças: “É porque eles ainda vão fazer”. “Mas eles já falaram que vão fazer faz tempo e até agora nada”, “O prefeito falou que pra quem já esperou até agora não vai morrer de esperar mais três meses”.
Educadora: E todas as ruas da cidade são assim?
Crianças: “Não, é só aqui”.
Educadora: E será que isso é certo?
Crianças: “Não, porque todo mundo é igual. Então a rua tem que ser igual pra todo mundo”, “Um dia eu já caí no meio das pedras”, “E quando vem o caminhão do lixo eles não conseguem passar”, “o padeiro já ficou atolado”, “Eu já perdi bola porque

caiu dentro do buraco”, “É perigoso alguma criança, idoso ou pessoa cega cair lá dentro”.

Educadora: E pra quem vocês acham que a gente pode reclamar sobre esses problemas?

Crianças: “Pro prefeito”, “Só que ele não vai ouvir”, “Liga pra ele”, “Você acha que ele vai atender?”.

Outro momento marcante na fala das crianças foi quando um dos estudantes enfatizou que, apesar de o asfalto ter chegado bem próximo da rua onde morava, estava convencido de que não chegaria até sua rua, pois a considerava um território sem muita importância no contexto da cidade e do bairro onde morava. Expressou assim, sua falta de esperança e sua consciência de que os espaços mais empobrecidos, onde residem aqueles que estão alijados da participação social por sua condição econômica, não tem a devida importância para o poder público. É importante notar como, para um sujeito tão pequeno, que é excluído de várias maneiras - por ser pardo, por ser pobre, por ser criança, ou seja, por pertencer a diversas minorias -, tem a perfeita percepção de sua exclusão e dos poderes que decidem e influenciam nas políticas definidoras dos investimentos na cidade.

E assim, com a prática da Roda de Conversa pudemos compreender o quanto as crianças percebem o que acontece a sua volta, principalmente com relação ao bairro onde moram, já que esse foi o tema central das discussões. A percepção de que a má estrutura da rua não afeta apenas o seu direito de brincar, mas também sua dignidade, bem como afeta o bem-estar de todos os moradores, fica clara na fala dos pequenos. Pensando nisso, entendemos que as crianças não devem ser ignoradas ou subestimadas, como se apenas os adultos tivessem a capacidade de escolher o que é melhor para elas, pois demonstram clareza quando se trata de fazer o que é o melhor para a comunidade onde vivem. Excluir os pequenos dos assuntos relacionados à cidade é também excluir seu direito de existir enquanto sujeitos e cidadãos.

Os adultos, quase todos, pensam que criança é igual a idiota, mas isso é profundamente falso e para ter uma prova disso é suficiente acostumar-se a ouvir as crianças depois de tê-las colocado nas melhores condições de expressar-se (TONUCCI, 2005, p. 20).



É nessa direção que desenvolvemos nossa proposta lúdico-político-pedagógica que tem como objetivo criar um ambiente propício à expressão, com liberdade e com o devido respeito ao ser humano que existe ali, em peculiar estágio de desenvolvimento, mas portador de todos os direitos concernentes a qualquer cidadão.

A subjetividade latente aos indivíduos em sua infância não retira o valor de suas proposições enquanto sujeito de direitos. A percepção do mundo concreto e material ao redor não é nula, mas sim diferente. A peculiaridade de pensamento dos pequenos não desmerece seu direito de opinar sobre situações que de alguma forma interferem em sua existência. Por estarem plenos de uma percepção *sui generes*, pois de alguma forma têm uma diferenciada relação com o mundo – ou por serem novidade (afinal acabaram de chegar), ou por possuírem um aparato próprio para experienciar a existência. Tom Zé (2016), costuma dizer que as crianças ainda não possuem “Aristóteles” como referencial para compreenderem os fenômenos pelo prisma hegemônico, portanto ainda não sofreram muitas influências formais intelectivas.

A epistemologia, típica do mundo adulto não faz parte dos “instrumentos” intelectivos próprios das crianças. Porém, as construções cognitivas e epistemológicas do conhecimento nos adultos, de alguma forma dependem e são geradas a partir da infância. Segundo Elias (1994), há uma lacuna na forma de compreender a semelhança ou a identidade entre criança e homem. Sabe-se que há uma relação causal, porém não há indícios consistentes que revelem mais do que as mudanças nos âmbitos biológicos e psicológicos.

Na prática empreendida pelo Grupo Meu Clown, de maneira subliminar, valorizamos o indivíduo desde os primórdios de sua formação, ou seja, desde criança. Vemos na infância um território repleto de conhecimentos, Um território pleno de valores que ultrapassam o puro devaneio ingênuo, repleto de sentimentos humanos e humanizadores.

A percepção da condição social e coletiva está latente na fala dos pequenos. Constata-se, em suas falas, que uma das diferenças é a posição e a percepção perante o mundo. A cultura infantil está impregnada de significados que só fazem sentido se os examinarmos dentro do contexto de sua produção, o território da infância. E esse território é composto por uma subjetividade permeada da sintaxe própria das crianças, que produzem o sentido para sua existência de maneira bem

peculiar, com seus próprios tempos, com sua linguagem específica e dentro de uma lógica afetiva.

As práticas citadas até o momento ajudam a atestar que as crianças conseguem se perceber como seres individuais, porém em constante relação com o ambiente e com seus pares, valorizando este convívio e buscando soluções para todo o grupo ao qual pertencem.

A ideia é contribuir para agregar qualidade de vida, evitando sofrimento e assegurando direitos mínimos que não só são voltados à criança, mas que proporcionarão mais condições de desenvolvimento de aspectos humanos de modo geral a elas. Para atingir esse objetivo, sabemos ser importante: a) ouvir as crianças; b) valorizar a cultura e o sentido que elas produzem para a vida cotidiana; c) tentar compreender sua forma de se organizar para as atividades lúdicas; e, principalmente, d) estabelecer um canal dialógico considerando que a linguagem da criança acontece também em outros níveis - não só na formalidade das palavras escritas e faladas, mas no jogo, na arte, nas brincadeiras, no toque, no afeto, no sorriso, ou seja, através de todas essas (e outras) formas de comunicação e expressão.

Metodologicamente, é possível ouvir as crianças com mais intensidade quando, imbuídos do desejo de compreensão com o mínimo de ruídos, horizontalizamos ao máximo o diálogo. O artista/*clown*, quando em plena atividade no seu jogo cênico, é capaz de se aproximar bastante do universo infantil. O estado de infância que preenche e mobiliza sua ação entra em consonância com o estado infantil das crianças participantes da intervenção, estabelecendo uma excelente conexão que é resultado dessa comunhão de sentimentos e percepções. Ambos têm no jogo e na brincadeira sua linguagem principal, buscam afeto e atenção, estão livres para se expressar e devanear poeticamente sobre os fenômenos que os envolvem. O palhaço por meio da disponibilidade e da técnica, e a criança, espontaneamente, vivenciando a cultura da infância em sua plenitude, exercendo o que hoje sabemos ser seu direito, garantido por leis nacionais e convenções internacionais. Viver o estado de infância é mais do que um exercício cultural espontâneo, é um direito adquirido que deve ser garantido.

Mas a assunção do “estado de infância” pela própria criança precisa ser reforçada por meio de processos educativos ancorados na cultura e na ludicidade. E essa é a nossa proposta enquanto grupo teatral, que vê no palhaço um agente

de transformação social. Observamos na própria fala dos pequenos, como, por exemplo, quando um deles diz que brincar “É um direito! Porque nenhuma criança, tá certo que tem que fazer serviço, mas não pode ficar só fazendo serviço. Criança, até o nome fala, tem que brincar, se divertir...” (Menina de 10 anos, Caderno de campo, 2016). É interessante como, desde pequena, esta menina já possui uma percepção de que o status de criança outorga a ela o direito de brincar. Para ela Criança é igual Brincadeira, são sinônimos!

Compreender sua forma de se expressar, que manifesta seu modo de ser no mundo (tão intrínseco a sua condição geracional), é fundamental para o aprendizado da cidadania, pois afeta sua consciência crítica e a coloca como sujeito com direito a voz e participação no mundo. Melhor ainda, conscientiza a criança de que existem leis para garantir que ela viva plenamente, tendo respeitada a sua forma de ser e estar no meio em que vive.

O estado de infância, nesta intervenção, nos possibilitou a aproximação, a identificação e a comunhão com os meninos e meninas que participaram das atividades propostas. Alimentou e retroalimentou os artistas/*clowns*, e abriu espaço para uma dialogia política, acrescentando conhecimentos a fim de ampliar o repertório crítico dos pequenos.

#### **1.1.4 Palhaceando pelo mundo: Intervenção em escola infantil chilena**

A última intervenção analisada nesta tese foi realizada no “Jardin Infantil y Sala Cuna – Pelusita”, em Talca, no Chile.

Tivemos como plateia cerca de 160 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos e mais um grupo de aproximadamente 15 educadoras, curiosamente, todas mulheres. A apresentação aconteceu no dia 08 de novembro de 2016 por volta das 10 horas da manhã.

O grupo Meu Clown se apresentou no pátio interno da escola. O espaço é amplo, quadrado, coberto e compreende uma área de convivência que serve de circulação para os estudantes e professores. Todas as salas possuem uma porta para este pátio interno e outra para o espaço externo, sendo a saída para a área

externa necessária por prevenção, por conta dos terremotos frequentes na região, conforme nos explicou uma professora.

Nessa intervenção nos focamos na apresentação cênica de grande parte do nosso espetáculo intitulado “Orquestra de Bexigas”. Quase todos os artistas que participaram são formados ou estudantes de Artes Cênicas, com licenciatura plena, quer dizer, são ou se preparam para ser professores. Alguns deles cursam pós-graduação (mestrado) em Educação, deste modo, também tem interesses investigativos na atividade teatral realizada. Conforme mencionado, o grupo Meu Clown interessa-se por atividades de cunho pedagógico além do estético.

Abaixo segue relato registrado no meu caderno de campo:

Nossa apresentação foi incrível. As crianças são muito carinhosas. Ficaram atentas o tempo todo. Houve muita participação. A recepção foi muito parecida com a das crianças brasileiras. É muito interessante observar como os adultos se envolvem também. No final ficam doidos para tirar fotos com os palhaços. Foi tudo muito de improviso: o espaço, as condições, mas no final deu tudo certo. O espetáculo emana de nós, não depende de artifícios, apesar de que eles podem ajudar a dar acabamento (Diário de Campo, 2016).

Esse relato foi feito imediatamente após a apresentação da “Orquestra de Bexigas”. Todos nós estávamos afetados pela excelente sensação de dever cumprido. Ficamos durante algum tempo envolvidos com o carinho das educadoras e principalmente das crianças. A diretora da “Pelusita” fez questão de ressaltar a sua percepção de que os pequeninos ficaram o tempo todo concentrados nas cenas e participando de maneira entusiasmada. Contou-nos que não é comum se portarem tão atentos e participativos em outras apresentações culturais recebidas pela escola.

Ao final da apresentação, com auxílio da tradução do espanhol para o português (e vice-versa) feita pela professora Dr<sup>a</sup> Verônica Regina Müller, que acompanhou o espetáculo, pudemos conversar com as crianças, em uma grande Roda da Conversa, onde todos puderam participar.

Mais importante do que as perguntas que foram feitas e as respostas dadas pelos pequenos, foi o interesse manifestado pelo público infantil em interagir com os palhaços. Houve um interesse maciço em conhecer um pouco dos “*payasos*”, principalmente porque vinham de longe e falavam outro idioma. A vontade de conversar e a curiosidade em saber um pouco do grupo Meu Clown, causou

verdadeiro frisson no ambiente. Muitos queriam responder as perguntas, mas não com o intuito de esclarecer nossas dúvidas, mas de se relacionar de fato com aquelas figuras lúdicas e excêntricas que tinham acabado de se apresentar.

Segue abaixo uma tabela com algumas perguntas e respostas da Roda da Conversa:

Educador - Do que vocês gostam?
Crianças - Ir ao centro da cidade; - Visitar o vulcão.
Educador - Do que gostam de brincar?
Crianças - De bola; - De bambolê; - De malabares.
Educador - Do que vocês têm medo?
Crianças - Palhaços assassinos; - Aranhas; - Lobos ferozes; - Serpentes.
Educador - O que vocês não gostam?
Crianças - Ir ao centro;

Não houve possibilidade de muito aprofundamento, pois o tempo era restrito. Nesta intervenção, a brincadeira aconteceu posteriormente na maioria das salas de aula da escola visitada. Seria muito complicado convocar 160 crianças daquela faixa etária (quatro a seis anos) para brincar ao mesmo tempo, conduzidas apenas por cinco palhaços/pesquisadores. Optamos por visitar sala por sala após finalizar a conversa coletiva.

Ao adentrarmos em cada sala, propúnhamos algumas brincadeiras e também interagíamos a partir dos jogos propostos pelas crianças. Um jogo recorrente em algumas salas foi o da 'estátua'. As professoras colocavam uma música e ao parar, todos deveriam congelar ao mesmo tempo. Dançamos muito e criamos uma boa sintonia com toda a garotada. Na nossa percepção, o jogo era resultado das brincadeiras conduzidas pelas professoras responsáveis pelas salas, ou seja, não se tratava de uma manifestação espontânea dos pequenos.

Muitos queriam nos tocar, nos cumprimentar e ter algum tipo de contato físico. Quanto menores as crianças, mais contato físico elas requisitavam. E isso

vale para quaisquer das intervenções citadas. Mesmo em Taiwan, onde aparentemente a proximidade física é menos constante, era possível perceber que havia um desejo de contato. Muitas vezes o adulto monitorava a aproximação por meio do olhar. Quando era consentido, muitas crianças taiwanesas manifestavam a vontade de abraçar e tocar. Podemos afirmar que nesta idade há uma necessidade muito grande de interação a partir do toque. Independente de carências pessoais, o grupo de crianças chilenas, como os demais grupos (Taipei e Goioerê) buscava intensamente demonstrar afeto por meio de aproximação e contato. Muitos abraços e toques com as mãos foram sendo retribuídos pelos artistas/palhaços/pesquisadores. Notamos também que o toque funciona como uma espécie de linguagem, além do vocabulário convencional utilizado pelos adultos. De fato, com as crianças o corpo fala.

## 1.2 Recepção do trabalho cênico

Com relação à recepção das nossas apresentações, podemos enumerar variados tipos de reações, desde o encantamento até a fobia à figura do palhaço (coulrophobia)<sup>7</sup>. Porém, existem também aqueles que não possuem o capital cultural necessário para absorver o conteúdo de uma apresentação artística, seja por não compreenderem a linguagem, seja por não terem o hábito de frequentar ambientes onde se realizam espetáculos, formais ou informais.

Recuperamos aqui as primeiras apresentações de cenas criadas pelo grupo Meu Clown, realizadas entre 2009 e 2011, logo no início do nosso trabalho artístico/pedagógico na Escola Estadual José Chediak, no bairro Parque São Lucas em São Paulo. Durante essas apresentações pudemos observar que o grupo de

---

7. Como critério geral, o personagem palhaço, assim como os imitadores, desencadeia uma reação muito positiva no público. Com suas piadas e histórias fazem o riso e a alegria geral. No entanto, há pessoas que reagem com muito medo e ansiedade diante de sua presença. A partir daí ocorre a coulrofobia. Obviamente, as pessoas com esse tipo de resposta não podem assistir a um espetáculo circense ou a atuação de um imitador em lugar público. Quanto a origem da palavra, trata-se de um neologismo formado por dois vocábulos gregos: *Lolobathristes*, que quer dizer “aquele que caminha sobre paus”, e *phobos*, que significa medo irracional. Assim a coulrophobia pode ser manifestada entre crianças e adultos.

educandos não sabia direito como se comportar durante o espetáculo. Às vezes alguns interferiam em momentos inoportunos, ou atrapalhavam a apresentação, quase que numa tentativa de chamar mais atenção do que as cenas e os palhaços. Porém, com a constante realização desse tipo de atividade, os grupos de estudantes de diferentes séries (fundamental e médio) foi percebendo que haviam convenções mínimas a serem seguidas, e que o espaço democrático de participação estava garantido desde que fossem respeitadas as regras daquele jogo. Houve um entendimento de que todo jogo possui suas regras (SPOLIN, 2005) e que respeitá-las garante a liberdade de todos os envolvidos. As apresentações eram encaradas como um momento lúdico, do qual os estudantes participavam de modo a desenvolver sua apreciação estética. Eles também participavam da roda da conversa ao final, expondo suas percepções e sugerindo modificações.

Quando nos referimos a jogo, entendemos, como Huizinga, que ele

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função social, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, ao seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (2010, p. 12).

O jogo é pura manifestação cultural do encontro social entre os seres humanos, e no teatro há uma convenção ritualística que cria um pacto explícito, com regras claras para a sua fruição. Esse pacto considera o engajamento entre artistas e os sujeitos que fazem parte da recepção, o público.

Desse modo, como parte fundamental do método que se desenvolvia por contingência dos objetivos e da necessidade de garantir a participação efetiva de todos nas atividades teatrais, as apresentações cênicas tornaram-se uma porta de entrada, uma espécie de “cartão de visitas” para o estabelecimento de vínculo por meio da identificação, do entretenimento e da experiência estética. Entendemos então que a ludicidade da nossa ação cênica é fundamental para seu êxito.

### 1.3 Primeira etapa: Apresentação Cênica

Em nossa prática interventiva, procuramos iniciar sempre com uma apresentação teatral. Utilizamos a figura do palhaço como uma forma lúdica e cômica de acessar a sensibilidade dos interlocutores por meio da risada, pois acreditamos que o riso “pode ser libertador e revolucionário. É como se o mundo pudesse se revelar por meio do jogo e do riso, e dessa forma, munidos do poder de tal revelação, fôssemos capazes de realizar uma compreensão libertadora” (COLAVITTO, 2015, p. 77).

Nossas apresentações teatrais com a figura do palhaço costumam contar com a encenação de uma peça curta, que dura aproximadamente quarenta minutos. Utilizamos como tema o universo lúdico das brincadeiras infantis. Algumas brincadeiras que fazemos: o jogo da cadeira (toca-se uma música e os participantes - que são em número superior ao número de cadeiras -, correm em volta das cadeiras. Quando a música para sempre sobra um sem lugar. Durante o jogo, vão se retirando as cadeiras e ganha o último que conseguir sentar); a brincadeira do bambolê que se transforma em volante de carro; e a brincadeira de faz de conta (um *clown* finge ser um leão e o outro o domador). Além de cenas clássicas da palhaçaria universal, como a cena da torta na cara, conhecida também como comédia de pastelão. Em nosso grupo, geralmente se apresentam em torno de cinco artistas/palhaços, por peça. A quantidade de artistas é definida não por uma questão metodológica, mas pelo fato de simplificar a possibilidade de transporte e organização da peça. Nosso intuito sempre é despertar a imaginação e reforçar um espaço lúdico de liberdade de expressão e compreensão, independente da limitação de recursos.

Partindo dessa premissa, o nosso método consiste em buscar conquistar a confiança, nos valendo do sentimento e da sensibilidade dos espectadores/atores engajados na intervenção e utilizando o teatro como forma de aproximação e criação de empatia.

Com as crianças quase sempre é infalível. Há uma identificação praticamente imediata com a maioria dos pequenos. É como se o fato de um artista se caracterizar como um palhaço já contivesse um convite implícito para o jogo e, conseqüentemente, para a interação lúdica. Abre-se um universo de possibilidades



em um plano que ultrapassa o convencional e cria-se um portal para o extra-cotidiano. O “estado de infância” estabelece-se em plenitude, tanto para as próprias crianças, que podem encontrar eco para sua forma livre de ser e se expressar, quanto para os adultos, que de alguma forma acessam sua memória infantil não com a finalidade de recordar episódios de sua infância, mas com a possibilidade de resgate das sensações e sentimentos que se configuram especialmente nessa fase peculiar de construção de sua identidade e subjetividade. O plano do extra-cotidiano proporciona um espaço de liberdade e devaneio, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de soluções criativas para problemas cotidianos. Com essa proposta, além de oferecer um momento agradável de entretenimento e cultura, também possibilitamos um exercício de imaginação que potencializa as posteriores reflexões que ocorrem no decorrer da intervenção, que objetivam fomentar a emancipação por meio do diálogo democrático e crítico. O conceito de devaneio em nossa proposta será abordado no desenvolvimento da tese.

#### **1.4 Segunda etapa: Atividades Lúdicas**

O segundo momento da abordagem, após o término da apresentação cênica, conta com uma interação lúdica entre os participantes do fenômeno teatral: os artistas/*clowns* (que no caso atual do grupo Meu Clown, se constituem de docentes com formação no campo das artes, mais especificamente o teatro, e da licenciatura) e os espectadores, que na maior parte das vezes são crianças e adolescentes. Algumas vezes também realizamos a prática dos jogos com grupos de docentes ou com profissionais da educação em formação. Utilizamos o jogo como um instrumento pedagógico que auxilia na discussão da importância das atividades lúdicas dentro das práticas contemporâneas de ensino. Com o grupo de professores, costumamos aplicar exatamente os mesmo jogos e brincadeiras que realizamos com as crianças, que são o foco principal de nossa prática pedagógica com atividades lúdicas. Consideramos importante que o professor, que será o multiplicador da prática e dos conhecimentos por meio dos jogos, experimente com o corpo o que irá propor para seus educandos. Portanto, a única diferença de abordagem é que com os docentes, fazemos uma reflexão posterior mais apurada,

com um aprofundamento metodológico, a fim de referenciar e refletir criticamente em relação ao conteúdo. A descrição das atividades a seguir serve, portanto, para elucidar de que forma a prática se dá tanto para os pequenos, que são foco do nosso método pedagógico, quanto para os adultos em formação, futuros fruidores das práticas lúdicas.

Metodologicamente, convidamos todos a formarem um círculo e propomos dinâmicas relacionadas à apresentação. O jogo é direcionado para que todos digam seus nomes e saibam os nomes dos demais participantes da atividade e isso acontece dentro de um ambiente de liberdade, pois

No círculo todos são iguais. O comando pode ser alternado sem a necessidade de alteração estrutural da roda. Todos se veem o tempo todo (quando o círculo está bem formado) e o direito de se expressar é exercido de modo bem mais democrático. Não há ninguém em lugar de permanente destaque (COLAVITTO, 2016, p. 76).

Dentre os jogos geralmente aplicados durante as práticas lúdico-político-pedagógicas destacamos: o “Círculo Contínuo”, o “Zuim Póin” e o “Ah-tá-tá”. Na citação abaixo fazemos uma breve descrição, seguida das instruções e variações que os jogos podem ter.

#### Círculo Contínuo

[...]

##### Instrução:

O jogo começa com um participante do círculo que olha para outro aleatoriamente, sai de seu lugar e vai em direção ao parceiro escolhido. Quando o parceiro escolhido percebe que está no foco da ação, imediatamente libera o lugar para o jogador que iniciou o movimento e olha para outro participante, indo para o seu lugar, repetindo a ação do jogador anterior. Assim o jogo segue. Alerta-se para o fato de que o jogador que está no foco da dinâmica, ou seja, aquele que inicia o movimento, deve primeiro, estabelecer o contato visual e indicar com o olhar que vai tomar o lugar do próximo jogador, para que ele tenha tempo de escolher outro e desencadear as movimentações de maneira fluente e contínua.

Após compreendida e exercitada essa primeira etapa do jogo, parte-se para a segunda. Toda a dinâmica de ação permanece a mesma. Acrescenta-se apenas uma variação para dar mais complexidade à atividade. Agora, antes de sair do lugar, o jogador que desencadeia o próximo movimento precisa dizer seu próprio nome como uma espécie de senha, para daí estar autorizado a se mover. Essa variação também é indicada para grupos que não se conhecem, como uma forma de se apresentar mutuamente. [...]

A próxima variação leva em conta que os participantes já aprenderam os nomes dos demais [...]. Ao invés de dizer o seu próprio nome, como numa apresentação, quem sai diz o nome do (outro) para o qual está se dirigindo. Acrescenta-se um exercício de memorização a toda a dinâmica de movimento proporcionada pelo jogo em questão.

Outra variação, mais avançada e que exige mais prontidão e associação de ideias demonstrando repertório de palavras, é a substituição do nome do outro [...] por uma palavra qualquer a ser associada por outra pelo próximo jogador. Um [...] olha para outro, diz uma palavra qualquer e vai para o seu lugar. O outro [...] tem o tempo da caminhada do anterior para associar uma palavra à que foi dita e jogar o foco para o próximo participante. Se um, por exemplo, disse água, o outro pode dizer mar, o próximo pode dizer peixe, o outro salmão, e ainda o outro sushi. Sempre dentro da prática de movimentos que mantém o círculo contínuo em ação. Estabeleço algumas regras: as palavras devem ser substantivos; não se pode associar a palavras que já foram ditas duas ou mais rodadas atrás; não se pode andar antes de falar e não se pode repetir o que já foi falado.

Quando os jogos já foram dominados pelos participantes, em encontros posteriores, costumamos criar disfunções para todos eles. As disfunções do círculo contínuo utilizam a figura do palhaço como estímulo para dar mais corporeidade ao jogo.

Por exemplo:

- a) Faz-se toda essa série anterior jogando uma bolinha antes de sair do seu lugar;
- b) Fisicaliza-se a bolinha (bolinha imaginária) (COLAVITTO, 2016, p. 79-81).

### **Zuim Póin**

[...]

Instrução:

Pede-se aos participantes que permaneçam em círculo, de modo que todos se enxerguem. Movimentam-se os braços lateralmente, num semicírculo de cima para baixo e para o lado, como se estivesse conduzindo uma energia para o próximo jogador à direita ou à esquerda. Junto com o movimento, produz-se o som vocal – zuim! O próximo jogador executa o mesmo movimento e o mesmo som, como se tivesse capturado a energia que enviei e a tivesse impulsionado para o próximo. O movimento e o som seguem sucessivamente no círculo, até chegar de novo a mim. Se a energia produzida foi boa, peço para seguirmos circulando como se fosse uma corrente elétrica ininterrupta. Se não conseguirem gerar a energia necessária para contagiar todo o grupo, pede-se mais foco e concentração.

Forma-se uma corrente energética que contribui para gerar um estado cooperativo e intenso nos participantes. Quando já se domina a passagem do movimento e do som de modo a energizar o círculo, propõe-se uma variação capaz de possibilitar a mudança de sentido do movimento. A qualquer momento, um jogador decide bloquear o fluxo de energia e, na direção que vem a onda energética, levanta os dois braços e diz a palavra póing! O jogador imediatamente ao lado, o último a conduzir o som e o movimento,

vê-se obrigado a mudar prontamente o sentido, voltando a onda para o lado de onde ela veio. Há uma outra possibilidade: se o jogador que enviou a energia – zuim! receber o –póing!, ele pode não voltar com o movimento, mas pode bloquear novamente com – póing! Enfim, o gesto e o som zuim! servem para a movimentação fluir para o lado onde ele se direciona e o gesto e o som póing! funciona como uma barreira elástica, que bloqueia o movimento, impulsionando-o de volta para o lado de onde veio.

Variações:

- a) Pode-se realizar o jogo com os gestos bastante exagerados ou bem contidos. Uma forma de encontrar uma medida de energia.
- b) O exercício pode ser feito sem o som, só com o movimento. Geralmente essa variação é utilizada para proporcionar maior precisão no gesto dos jogadores, ajudando na concentração do foco na expressão corporal.
- c) Pode-se fazer com o som normalmente e com os olhos fechados. Desse modo, mudamos o foco alterando-o para outro sentido. A audição fica mais aguçada e reforçamos metaforicamente que a escuta é essencial para a manutenção de qualquer jogo (COLAVITTO, 2016, p. 81-83).

### **Ah-tá-tá**

O jogo é cantado e coreografado com o grupo em círculo.

Instrução:

Primeiramente, ensina-se a música que conduzirá toda a movimentação proposta no jogo em si.

“Ah-a tá-tá, ah-a tá-tá.

Guli-guli-guli-guli ah tá-tá

2x

Aêe Aêe guli-guli-guli-guli ah tá-tá.”

2x

Compreendida a canção, associa-se cada sílaba a um movimento corporal:

- Ah-a tá-tá: bate-se com as palmas das mãos nas coxas cada vez que se canta a sílaba tá;
- Guli-guli: unem-se as pontas dos dedos, de ambas as mãos, a cada guli;
- Aêe: balançam-se as palmas das mãos abertas, para a direita e para a esquerda, em semicírculo, na frente do corpo ao cantar-se cada aêe.

Variações:

- a) Cada um bate o Ah-a tá-tá nas coxas do parceiro que está à direita.
- b) Cada um faz o Guli-guli para o parceiro que está à esquerda, mantendo a ação de bater com palmas das mãos nas coxas do parceiro à direita.

- c) Mantendo os movimentos envolvendo os parceiros da direita e da esquerda, executam-se todas as ações e não se canta a parte do Ah-a tá-tá.
- d) Volta-se a cantar o Ah-a tá-tá e, dessa vez, não se canta o Guliguli (continua cantando o Aêe e executando toda a coreografia).
- e) Canta-se tudo e fazem-se todos os movimentos, só não se canta o Aêe;
- f) Fazem-se todos os movimentos e não se canta nada.
- g) Canta-se tudo e fazem-se todos os movimentos envolvendo os parceiros da direita e da esquerda, porém tudo muito rápido (COLAVITTO, 2016, p. 84-85).

Quando temos pouco tempo, e/ou contamos com poucos encontros para as intervenções, nos concentramos principalmente nesses três jogos, mas existe uma grande variedade de atividades em grupo, seja em círculo ou não. Muitas vezes pedimos também para que o grupo de crianças e adolescentes nos ensinem os jogos que sabem. Desse modo há um intercâmbio de cultura lúdica, o que também enriquece o nosso repertório. Em Taipei/Taiwan, aprendemos algumas variações do jogo de pular corda e ensinamos o modo de fazer da tradição brasileira, com canções e gestuais típicos.

O momento que precede a prática do jogo ajuda a “quebrar o gelo” e a aproximar fisicamente os artistas/pesquisadores aos sujeitos da pesquisa – as crianças e adolescentes. Geralmente os jogos são permeados de riso e descontração, o que favorece o estabelecimento de um ambiente livre, capaz de gerar ações e reações espontâneas, o que é essencial para que se instaure um clima de confiança para a terceira etapa da ação, dando continuidade à metodologia empregada na intervenção.

### **1.5 Terceira Etapa: Roda da Conversa**

A terceira etapa é caracterizada pela participação mais crítica e reflexiva dentro da nossa ação lúdico-político-pedagógica, pois é o momento em que a Roda da Conversa é formada e todos os participantes são convidados a se manifestar sobre suas percepções pessoais da intervenção e também sobre situações diversas que os afligem ou inquietam, situações relacionadas ao mundo e ao convívio social do qual fazem parte.

Dentro da nossa proposta, inspirada pelas práticas desenvolvidas pelo PCA/UEM, os momentos culturais e lúdicos gerados pela apresentação e pelas brincadeiras estabelecem um ambiente de liberdade e interação, o que resulta na criação de uma atmosfera de confiança, encorajando e deixando as crianças à vontade para se manifestarem, expondo seu modo de pensar e suas inquietações.

A conversa surge de maneira simples e direta, muitas vezes é iniciada com o tema gerado na apresentação. Por exemplo: se na apresentação tratamos do tema “amizade”, começamos perguntando aos pequenos se eles têm muitos amigos; se eles acham que é importante ter amigos nos dias de hoje; quem são seus melhores amigos, etc. Tais temas contribuem para o engajamento no diálogo e começam a dar pistas sobre a realidade em que os meninos e meninas vivem.

Este início acaba se tornando uma “porta de entrada” para assuntos mais profundos, capazes de revelar um pouco mais do contexto social dos participantes. Esse momento é essencial para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e integra a educação política do sujeito, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2011, p.54). Portanto, ao conquistar um espaço onde possa se expressar livremente, o sujeito tem a oportunidade de expor suas aflições, contextualizando-as em sua vida, confrontando-se com os problemas cotidianos e tendo a chance de conversar sobre eles de modo crítico, e potencializando as chances de mudança desses problemas ou até de estados de angústia. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (IDEM, p. 108).

A roda da conversa é inspirada na roda da cultura de Paulo Freire. Como ele acreditamos que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (2011, p. 108). Oportunizar aos meninos e meninas o pronunciamento de suas angústias, alegrias, tristezas, aflições e pensamentos mais legítimos, é proporcionar um momento ímpar de valorização da existência de cada uma das crianças enquanto ser social. De forma muito humana, é garantir direitos e cultivar resistências contra uma prática hegemônica opressora e autoritária que muitas vezes lhes rouba a oportunidade de expressão, alijando-os de participar dos processos de construção da realidade que também lhes pertence. Além disso, com a roda de conversa pudemos levantar

alguns elementos importantes na composição ontológica da infância de modo a dar pistas sobre o estado de infância, objeto central de nossa pesquisa.

Os princípios defendidos pelo PCA/UEM têm em seu arcabouço diversos referenciais teóricos de autores que se posicionam a favor da emancipação intelectual e efetiva das crianças enquanto crianças, pois seu tempo é hoje, tais como Tonucci (2005), Sarmento (2007) e Müller (2007). Ancoramo-nos nesse arcabouço teórico e buscamos compreender a infância por diversas perspectivas. Como esses autores, acreditamos que, além de ser um direito, que consta no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança e que garante que “a criança tem o direito de expressar sua opinião toda vez que são tomadas decisões que lhe dizem respeito, e sua opinião deve ser levada em conta na justa medida” (TONUCCI, 2005, p. 230), também se trata de uma prática pedagógica, pois só se aprende a democracia e o direito a participação por meio do seu efetivo exercício.

Desse modo, por meio da escuta atenta, sincera e comprometida, por parte dos educadores e dos adultos em geral, de alguma forma estamos, pedagogicamente, proporcionando o exercício da cidadania, em respeito aos direitos legítimos dos quais as crianças são portadoras.

Porém, a ação não é finalizada aí. Quando dispomos de oportunidade e tempo para darmos sequência, as problemáticas levantadas durante a roda de conversa são registradas para em seguida buscarmos, com a participação efetiva das crianças, soluções concretas para elas.

Em nossa intervenção na Escola Prof.<sup>a</sup> Liduína Alves Gondin Primo, na cidade de Goioerê/PR em 2016, após as fases cênicas e lúdicas da nossa intervenção lúdico-político-pedagógica partimos para a roda da conversa. Identificamos que os educandos têm uma apurada noção de que vivem em uma situação precária e são discriminados, devido a sua localização geográfica e social periférica. Intuitivamente sabem que seus direitos estão sendo violados e percebem a injustiça cometida. Infelizmente, no contexto em que vivem, sendo educados por adultos (sejam eles professores ou outros atores sociais), eles sofrem a domesticação que os vai conformando à situação, naturalizando as desigualdades e docilizando seus comportamentos. Por meio da atividade cênica, a intervenção proporciona proximidade e mobiliza o corpo através das brincadeiras, o que torna a abordagem na roda da conversa mais próxima e espontânea, revelando com maior profundidade as inquietações das crianças. A necessidade de melhores

condições no bairro em que vivem é bastante clara a todas e todos, porém é preciso vencer a acomodação conformada para impulsionar atitudes concretas e objetivas.

A motivação da nossa conversa gerou a necessidade de registro documental por parte dos próprios educandos. Durante o nosso diálogo com os pequenos, foi decidido que enviaríamos uma carta ao prefeito, pedindo que atendesse às solicitações relativas à melhoria das condições do bairro onde eles moravam. Destacou-se a situação precária das ruas de acesso à escola, que não eram asfaltadas e se encontravam bastante degradadas. O modo colaborativo com que a carta foi sendo redigida demonstrou o engajamento do grupo infantil, reforçando a capacidade de articulação política que os pequenos possuem quando existe um direcionamento apropriado que valoriza o protagonismo e o potencial das crianças.

Prontamente uma educanda se ofereceu para escrever a carta. Vários estudantes se propuseram a colaborar com a escrita do documento e foram sugerindo formas de redigi-lo. Uma menina propôs iniciar a carta com “querido prefeito”, e de imediato a garota que escrevia a carta disse que não seria adequado, pois não considerava o prefeito alguém “querido”. Logo em seguida outra garota disse para colocar apenas prefeito, mas consideraram que uma certa formalidade era necessária. Por fim decidiram que “caro prefeito” seria o ideal. Não era desrespeitoso com a autoridade que ele representava, porém não demonstrava nenhum tipo de afeto cínico. Essa experiência nos demonstrou como as crianças percebem os papéis sociais ao seu redor, o que reforça sua consciência como sujeitos no mundo.

## **1.6 Experiências da roda da conversa com o PCA**

Para introduzir as práticas realizadas pelo PCA, apresento em seguida o seu fundamento metodológico:

O Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua é um projeto multidisciplinar, composto por acadêmicos de diversos cursos e participantes da comunidade externa da universidade, atualmente representando os cursos de Educação Física, Pedagogia, Psicologia e História. O Brincadeiras acontece em duas etapas, primeiro às sextas-feiras, quando os acadêmicos e as coordenadoras



se reúnem para estudar sobre sociologia da infância, educação social, direitos da criança e do adolescente, o brincar e a ludicidade. E aos sábados acontece o encontro dos educadores com as crianças e adolescentes para a realização das atividades lúdico-pedagógicas. No início da intervenção, os educadores junto com as crianças e os adolescentes realizam a Roda da Conversa, que é um momento no qual é propiciado um espaço de reflexão, para que as crianças possam pensar e opinar sobre os direitos que estão assegurados pelo ECA e discutir as atividades que serão desenvolvidas no dia. A Roda da Conversa também ocorre ao final das atividades, quando as crianças e os adolescentes opinam sobre as brincadeiras realizadas no dia, além de participar e perceber que têm voz em nosso meio. São usados diversos materiais, de acordo com as brincadeiras desenvolvidas. Os materiais usados mais frequentemente são: papel, lápis, giz, tintas, tesouras, livros, bola, corda, materiais recicláveis e brinquedos industrializados. As atividades e a roda da conversa realizadas no sábado são planejadas e estruturadas na sexta-feira pelos acadêmicos, com a orientação das professoras responsáveis pelo projeto. Além disso, levam-se em conta as ideias propostas pelas crianças e adolescentes. As brincadeiras desenvolvidas no projeto são de cunho cooperativo, eliminando seu caráter competitivo, de modo que algumas brincadeiras tradicionais têm suas regras modificadas para que não haja um vencedor ou, caso haja, que todos o sejam. Nesse sentido, a mudança das regras pode ser proposta tanto pelos educadores quanto pelas crianças, chegando-se à ideia mais adequada e divertida do momento. O projeto preza pelo desenvolvimento da autonomia e liberdade das crianças, que podem brincar do que querem no momento que querem, fazendo suas escolhas. As práticas são baseadas nos princípios metodológicos de respeito, inclusão, compromisso, participação e diálogo, além dos princípios éticos de justiça social e da defesa dos direitos que o ECA assegura às crianças e aos adolescentes (MULLER, RODRIGUES, 2002). É a partir das ações realizadas no bairro e das brincadeiras promovidas que se procura despertar nas crianças o conceito de mundo e o sentimento de ser participante deste mundo, acreditando ser possível interferir nele. (SOUZA; NATALI; MÜLLER; VOLPINI; COSTA, 2014, p. 3)

Um caso emblemático que evidencia o potencial desse tipo de intervenção político-pedagógica é o 'CASO DA TORNEIRA' (2016): Em 2016 o Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua realiza-se no Bairro Edwald Bueno, na periferia de Maringá. Os Educadores brincam com crianças e adolescentes todos os

sábados a tarde com o objetivo de oferecer-lhes brincadeiras de qualidade e ao mesmo tempo promover o conhecimento e a organização política dos mesmos. A decisão de incidir ali foi tomada após um diagnóstico com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e visitas presenciais no bairro da cidade, quando constatou-se a ausência absoluta de equipamentos de lazer para a população e entre todos, era o mais necessitado neste aspecto. O lugar das atividades é ao redor de uma igreja e escola, onde existem poucos equipamentos públicos de ginástica e dois balanços, todos quebrados. Mas há também um amplo gramado sem sombra.

Um dia, depois de brincarmos, reunimos para a Roda da Conversa, o que sempre fazemos para discutir o que nos interessa e os educadores procuram inserir o tema dos direitos infante-juvenis. Éramos umas dez crianças, a mais velha com dez anos, a mais nova com dois. Perguntamos,

- Quem já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente?
- Eu sim, eu não, o que é isso?
- É uma lei? Etc, etc, muita conversa distraída, paralela sobre outros assuntos.
- Será que criança e adolescente tem direitos?
- Siuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!!!
- Direito a que?
- Estudaaaaaar, comeeeeeerr, ter caaaaasa...
- E de brincar?
- Também!!!!
- E nesse espaço nosso direito ao brincar está sendo respeitado?
- Não, porque onde tem criança precisa ter banheiro e água e nossa torneira está estragada!!!
- Isso mesmo!! Isso mesmo!!
- E será que podemos fazer alguma coisa para termos banheiro e água?
- Simmm. Ligar para a Companhia de água!, ligar para o prefeito!
- E quem poderia fazer isso?
- E quem pode conseguir os números?
- Será que ligar para vereador ajuda? Etc, etc.

Houve mais três encontros aos sábados, e no quarto encontro chegamos e a torneira estava lá, arrumada. Na Roda da Conversa, responderam à pergunta de quem tinha conseguido resolver aquele problema: Nós, eu liguei (um menino de oito anos), como nós combinamos, pro vereador, outro disse eu liguei para companhia de água, o educador disse eu também fiz o que prometi, liguei para... E assim seguimos, mais satisfeitos, mais conhecedores dos poderes públicos e de nosso poder (MÜLLER; RODRIGUES; ÁLVARO, 2016, p. 35-36).

Nesta ação, registrada dentro do Projeto Brincadeiras, identificamos uma série de princípios fundamentais para efetivar a garantia de direitos básicos da população infante-juvenil. As brincadeiras, ou seja, o momento lúdico oferecido pelos participantes do Projeto de Extensão já contribui para que minimamente se cumpra o direito básico relacionado ao direito de brincar, constante no ECA,

Capítulo II, Art. 16, inciso IV – “brincar, praticar esporte e divertir-se” (BRASIL, 2013, p. 80).

O conhecimento do ECA por parte dos pequenos é essencial para que a metodologia funcione de forma plena, pois se no fundo o desejo é que o sujeito se emancipe, conhecer as leis é fundamentalmente importante para efetivar a participação desse sujeito enquanto cidadão emancipado.

Tal conhecimento só se apresenta válido quando empreendemos esforços para valorizar a voz dos pequenos; e para isso podemos empregar a “pedagogia da escuta” (RINALDI, 2012), na qual será possível estabelecer uma epistemologia justa sobre a construção do ser humano a partir da infância. Como Rinaldi, também entendemos que “a infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público. Trata-se de uma construção social, política e histórica” (2012, p. 39). Para que esta construção se efetive, se torna necessário compreender todos os elementos que compõem o que denominamos social, política e historicamente de infância. Se de fato pretendemos agir de modo justo, devemos compreender as diversas possibilidades de linguagem dos atores infanto-juvenis, e enxergamos no jogo uma dessas linguagens potenciais.

Portanto, não distinguimos os momentos lúdicos culturais, ou seja, a apresentação cênica com os palhaços e as brincadeiras entre crianças e artistas/educadores, daqueles que se seguem na Roda da Conversa e se mostram dialogicamente mais reflexivos e calcados na linguagem que tem a palavra como forma de manifestação e expressão preferenciais. Desse modo, tudo acontece de maneira fluente e sem quebras. Muitas vezes os temas a serem abordados e discutidos no terceiro momento - da intervenção-, já surgem durante as brincadeiras. Também se pode brincar durante a conversa. Não há uma rigidez que fixa formas predeterminadas de conduzir a ação.

Assim, nossa intervenção “clownesca” é permeada de ludicidade, fantasia e alegria, utilizando a figura do palhaço como elemento fundamental para promover vínculo entre artistas/educadores e crianças. O estado de infância acessado pelos palhaços durante a intervenção faz convergir os interesses deles com os interesses dos pequenos, estabelecendo uma relação mais horizontal. Desse modo, o *clown* é o elemento chave da ação lúdico-político-pedagógica.

## **1.7 Um passeio clownesco pelas práticas lúdico político pedagógicas: Meu Clown em Ação**

Como pudemos observar, o Grupo Meu Clown tem se proposto a unir a arte da palhaçaria com atividades lúdico-político-pedagógicas no intuito de realizar um trabalho comprometido com sua responsabilidade social na formação de cidadãos plenos.

Atribuímos essa característica ao fato de o grupo ser composto de artistas, educadores na sua maioria. Todos e todas possuem conhecimento acadêmico em alguma área do ensino/aprendizagem e nas linguagens artística. Isso corrobora para que a perspectiva do grupo se direcione a atividades culturais preocupadas com a estética e com o discurso comprometido com a formação cidadã daqueles que participam como espectadores dos espetáculos e das ações culturais realizadas pelo Meu Clown. Ainda, os artistas docentes, componentes da trupe, realizam um trabalho criterioso de pesquisa com finalidades acadêmicas. Portanto, a produção de conhecimento se apresenta como uma característica fundamental do nosso coletivo.

Desde sua fundação em São Paulo, o grupo tem se apresentado em diversos lugares e contextos ligados à educação: em escolas públicas da capital paulista, participando de eventos de formação continuada de professores, diretores e coordenadores de escolas de educação básica e de eventos culturais voltados ao público infantil. Essa tendência a dedicar apresentações a grupos em formação, seja ela básica ou continuada, despertou a intenção de estabelecer um comprometimento com os interlocutores do trabalho cênico e formativo realizado pelo Meu Clown.

Em 2011 estabeleceu-se o primeiro contato entre o PCA/UEM e o grupo. Esse momento tornou-se fundamental para o direcionamento atual da nossa trupe, que passou a se interessar por investigar o universo infantil da perspectiva de atividades pedagógicas comprometidas com uma formação política e com características lúdicas. Partimos do pressuposto de que a criança possui diversas linguagens e a ludicidade é uma das mais importantes entre as demais (MULLER e RODRIGUES, 2002; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; TOMÁS; FERNANDES; 2014; RINALDI, 2012). Para os artistas/*clowns* pesquisadores, é

fundamental criar um ambiente de comunicação dialógica (FREIRE, 2013) entre estes e as crianças que participam da intervenção cênica, e para isso faz-se necessário empreender uma linguagem comum entre os sujeitos da comunicação. Desse modo, percebemos que a ludicidade, enquanto linguagem, se apresenta como um potente dispositivo interacional horizontal, favorecendo o entendimento entre os participantes da atividade lúdico-político-pedagógica.

A partir do momento em que o conhecimento do PCA/UEM<sup>8</sup>, de uma perspectiva acadêmica, passa a integrar as intervenções e apresentações cênicas do grupo Meu Clown, surgem novas possibilidades de abordagem dos educadores com as crianças, na perspectiva de uma Educação Social, ou seja, uma atividade educativa para além da institucional, formalizada por regulamentações estabelecidas por políticas governamentais alinhadas à lógica econômica neoliberal.

Do ponto de vista da educação social, o interesse é promover uma formação cidadã por meio da emancipação do sujeito social, desse modo, “o/a educador/a social é um/a profissional do antideserto, é alguém que cruza a tendência histórica e atua diretamente na redefinição do curso geral da vida de alguns” (PAIVA; RODRIGUES; MÜLLER in MÜLLER, 2017, p. 35). Assim, além de artistas/*clowns*, os integrantes do grupo Meu Clown passam a se comprometer com seus espectadores/educandos considerando também o seu papel de educadores sociais.

As apresentações cênicas utilizando a figura do palhaço passam a potencializar a abordagem dos sujeitos participantes das ações culturais do grupo, favorecendo o estabelecimento de vínculo entre os artistas/*clowns*, agora também educadores, e os espectadores, geralmente crianças.

Como o público infantil costuma ser o principal alvo das apresentações do Meu Clown, surgiu a necessidade de se investir em uma comunicação eficiente entre os interlocutores: palhaços e crianças. É fato notório que a própria figura do

---

8. O PCA existe na Universidade Estadual de Maringá desde 1997. Caracteriza-se por ser um espaço acadêmico, científico, cultural e político-social ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e conjugado por seus diversos projetos e sujeitos representativos, dos quais docentes e discentes universitários da graduação e pós-graduação, estudantes em geral, profissionais ligados às várias áreas do conhecimento e atuantes no campo da infância, adolescência e juventude, pessoas interessadas da comunidade em geral, crianças, adolescentes, jovens e famílias participantes diretos e indiretos nas ações e projetos (Pedagogia social e educação social – ver como fazer a referência).

*clown* se apresenta como atraente para o universo dos pequenos, porém atentamos para a necessidade de ir além da questão estética. Não é somente a imagem do palhaço que seduz e atrai a criança. As atitudes do artista que se caracteriza como *clown* também são de suma importância para o estabelecimento de uma comunicação horizontal por meio de identificação sincera.

Observamos que a identificação entre as crianças e os palhaços se dá pelo fato de possuírem um vocabulário de linguagem muito semelhante, que se estende para suas atitudes e suas formas de ser e agir no mundo. A ludicidade, a fantasia, a interatividade e o constante devir, repletos de liberdade e prazer, são elementos constituintes de ambos. Nossa investigação nos aponta que as crianças interagem com os palhaços (que em nosso grupo são todos adultos) como se estivessem interagindo entre pares. A liberdade se estabelece e a relação fica mais intensa e espontânea. Isso costuma contribuir para o primeiro contato entre os sujeitos da intervenção cênica e da abordagem lúdico-político-pedagógica que acontece logo em seguida.

Nas diversas intervenções realizadas pelo grupo Meu Clown, destacando aquelas descritas nesta seção da tese (em Taipei/Taiwan; Goioerê/Brasil e Talca/Chile), pudemos constatar que a aproximação entre palhaços e crianças acontece por meio da linguagem lúdica comum a ambos. Durante as apresentações acontece uma intensa identificação dos pequenos com os *clowns*, já podendo se observar a vontade de interagir por parte das crianças. Como o jogo do palhaço em cena possui a característica de ser bastante aberto, permitindo a espontaneidade e o improviso, ele pode abrir espaço para interagir durante a performance cênica, incorporando a intervenção infantil ao seu jogo cênico. Mesmo no exterior, onde o idioma é diferente e a cultura diversa, a comunicação se estabelece sem maiores problemas, ou seja, podemos afirmar que a comunicação corporal, o contato visual e a emoção, envolvidas por uma forma lúdica, facilitaram a interlocução entre palhaço e criança confirmando que a proposta da presente tese tem a possibilidade de alcance universal. Ilustramos tal afirmação com excertos de diários de campo realizados por ocasião de apresentações com crianças de diferentes lugares:

Delusita - Jardim Infantil y  
Sala Cuna  
Talca - Chile

Público: 160 crianças

elenco: Alexandre Muniz, João  
Marchi, Marcelo Colavito,  
Rafael Leonel e Renata Pereira

Cenas: Leãozinho, Carrinha,  
Leque, Torta, chapéu e Orques-  
tra de Bexigas

Músicas → Lion sleeps tonight,  
Esquarras de João, Aquarrela e  
Da Lamba

Informações sobre a escola  
Pública

Perguntas feitas as crianças

1) Que vocês gostam?

Respostas: ir ao centro da cidade  
- visitar o vulcão

2) Que vocês não gostam?

Respostas: ir ao centro

3) De que têm medo?

Respostas: palhaços assassinos,  
aranha, lobos feroces, serpente

4) De que gostam de brincar?

- De bola

- De Lameplé

- De malabares



Nossa apresentação foi incrível.  
 As crianças são muito carinhosas.  
 Ficaram atentas o tempo todo.  
 Há muita participação. A  
 recepção foi muito parecida  
 com as das crianças brasileiras.  
 É muito interessante observar como  
 os adultos se envolvem também.  
 No final ficam deitados para  
 tirar fotos com os palhaços.  
 Foi tudo muito de improviso,  
 o espaço, as condições... mas  
 no final deu tudo certo.  
 O espetáculo emana de nós,  
 não depende de artifícios, ape-  
 nar de que eles podem ajudar  
 a dar o acabamento.  
 Mas uma apresentação em  
 outro lugar do mundo.  
 Amo fazer isso! Me reali-  
 zo profundamente.

Assim, o trabalho dos artistas/clowns do grupo Meu Clown se configura por meio de três etapas: Primeiramente, para iniciar nossa intervenção lúdico-político-pedagógica, apresentamos cenas dos nossos espetáculos. Nas intervenções citadas acima, utilizamos partes específicas da peça intitulada "Orquestra de Bexigas", de 2013. Trata-se de uma apresentação de cenas lúdicas, que tem como protagonistas uma trupe de palhaços composta pelo palhaço Pepirelha (Alexandre Muniz), pelo palhaço Micoskovski (João Marchi), pelo palhaço Benedito (Marcelo Colavitto), pelo palhaço Buzztom (Rafael Leonel) e pela palhaça Zaruska (Renata Pereira). As cenas estabelecem um universo mágico que gera a identificação dos pequenos conosco e isso ajuda a facilitar o restante da intervenção.





Foto do espetáculo "Orquestra de Bexigas" – 2017. Local: Teatro da UEM

No segundo momento da abordagem, quando, ainda vestidos de palhaços, nós, os artistas/pesquisadores, interagimos diretamente com os pequenos, propondo e aceitando as propostas deles para brincarmos juntos, é notável como eles nos tratam como pares, com total liberdade e aparentemente sem estabelecer uma hierarquia que seria comum entre adultos e crianças. Nesse momento o laço vai se fortalecendo e o grupo tornando-se mais coeso e harmonioso. Impera uma atmosfera de liberdade e confiança mútua.



Foto tirada em intervenção realizada no Instituto Bomfim em Braga-Portugal. Palhaço Pepirelha, 2017.

No terceiro momento, em que se estabelece a roda da conversa, os pequenos já estão bastante à vontade para falarem de si e sobre o que pensam a respeito do seu mundo: seus medos, seus desejos, suas amarguras e suas alegrias; e nós, enquanto artistas/pesquisadores comprometidos com a emancipação das pessoas e grupos que possuem direitos violados, procuramos proporcionar um espaço de diálogo que, de alguma forma, favoreça a compreensão de que todos têm o direito de participar na construção do mundo onde vivem e que esse direito deve ser anunciado e respeitado. Utilizamos na experiência da intervenção em Goioerê/Brasil o ECA como um estímulo para os debates na roda

da conversa. Nesse momento, cumpre-se a vocação político-pedagógica da metodologia empreendida pelo grupo.

Por mais que hajam diferenças na realidade das crianças que vivem em diferentes lugares do mundo, observamos, nas nossas intervenções na Ásia e na América Latina, que o modo de ser infantil é muito semelhante. A maioria das crianças que participaram das nossas apresentações e práticas lúdicas, anunciaram verbal e corporalmente que adoram brincar e ser livres; demonstraram o quanto são criativas e imaginativas; agiram com afetividade e solicitaram uma interação que envolvesse o contato, como forma de aproximação e carinho; enfim, independente da cultura em que estavam inseridas, as crianças foram “crianças”, demonstrando que há algo em comum nesse grupo geracional.

Para nós, artistas/pesquisadores, a experiência com crianças de diversas origens e culturas reforçou a percepção de que o “estado de infância” é universal e que ele de fato facilita as trocas entre os grupos geracionais, quebrando possíveis barreiras hierárquicas e proporcionando uma relação mais profunda e mais sincera.

Na próxima seção, tratamos de definir ontologicamente a figura do palhaço dentro de seu contexto histórico e estético dentro da arte.

## 2. UMA DIMENSÃO HISTÓRICA, ÉTICA E ESTÉTICA DO CLOWN

*É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da  
sensatez.*

Manoel de Barros

Nesta seção, tratamos de caracterizar o que é *clown*, a fim de delimitar os aspectos fundamentais para definir, do ponto de vista histórico, estético e de sua performance cênica, o que essa figura cômica e popular de fato representa para a humanidade no contexto social. Desse modo, procuramos identificar o que há na produção estética dentro da arte da palhaçaria, apresentada em forma de *poiesis*, para destacar principalmente os aspectos poéticos, éticos, estéticos e das formas de ser dessa figura manifestada cultural e artisticamente em espaços relacionais no âmbito das sociedades ao longo do tempo. O recorte é feito no Ocidente e dentro das produções compreendidas entre a Idade Média e a contemporaneidade.

Traçamos um breve percurso histórico sobre o *clown*, elucidando sua trajetória enquanto personagem cômico até o momento atual. Em seguida, investigamos como se dá a construção da lógica cênica dentro do processo de formação do artista/*clown*. Para tanto, partimos da metodologia utilizada na pedagogia desenvolvida por mim no grupo Meu Clown, baseada na minha dissertação de mestrado (2016).

Consideramos importante ressaltar esse aspecto, pois existem diversas abordagens pedagógicas para a formação de palhaços, com diferentes enfoques e para diferentes fins: preparação de atores num âmbito geral; formação de artista circense com habilidades no campo da comédia, da acrobacia e dos malabares (portanto, mais física); formação de profissionais para realizarem animação em festas e eventos (estudos e reprodução de gag's e truques cômicos); preparação de profissionais para atuarem como agentes de intervenções sociais em hospitais, campos de refugiados e locais onde ocorre sofrimento psicológico e de vulnerabilidade social; entre outras finalidades.

Nossa experiência enquanto artista/docente atrelado ao olhar atento aos ensinamentos dos grandes mestres da palhaçaria nos demonstra que, independente do campo de atuação, um “bom palhaço” é aquele que consegue,

mais do que o riso, despertar também no seu público a sensibilidade para o que definimos como o mais humano nos sujeitos sociais.

Dentre os autores que nos dão suporte para elucidarmos as questões relacionadas ao *clown*, selecionamos: Lecoq (2010), que desenvolveu uma metodologia pedagógica para a formação de artistas por meio de uma *poiesis* do movimento, sendo um dos primeiros a contemplar o *clown* enquanto uma estética cênica a ser pesquisada no intuito de promover a preparação de artistas/*clowns* para além dos ambientes circenses; Thebas (2005), que, com sua obra sobre o ofício de palhaço, contribui com informações fundamentais para a compreensão contextualizada da arte do palhaço; Bolognesi (2003), que traça a trajetória histórica mundial e brasileira dessa figura cômica popular; Icle (2006), que, dentro de uma abordagem fenomenológica, compara a atuação do *clown* com a tomada de consciência mística xamânica; Fo (1998), que, além de contextualizar historicamente, traça uma abordagem de cunho social, cultural e política da representação do ator cômico desde seus primórdios; e Burnier (2009), pesquisador e fundador do grupo LUME, sediado em Campinas e vinculado à Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, um dos responsáveis por trazer o estudo do *clown* para o âmbito acadêmico e destacar a perspectiva de que os exercícios para formação do palhaço são um potente contributo para o aperfeiçoamento da sensibilidade do artista de teatro em sua performance cênica.

Desse modo, acreditamos atribuir diversas perspectivas a esse objeto de estudo, a fim de traçarmos um olhar repleto de complexidade, na busca por caracterizá-lo com a devida profundidade, necessária para responder às questões a que esta tese se propõe.

## **2.1. O Clown: contexto histórico**

Por meio de documentos e registros, constatamos que o *clown* é historicamente uma forma estética de realização da *poiesis* por meio da linguagem cômica e teatral, sendo possível considerá-lo um componente cênico cultural cuja forma atual tem matriz europeia. A ideia de um ator cômico que se utiliza da prerrogativa estética para fazer humor de forma irreverente remonta aos primórdios

da humanidade. Neste trabalho, porém, abordamos essa figura a partir da Idade Média.

O *clown* vem de muito longe: eles já existiam antes do nascimento da *Commedia dell'Arte*<sup>9</sup>. Podemos dizer que as máscaras à italiana nasceram de um casamento obscuro entre jogralesas, fabuladores e *clowns*; e, posteriormente, depois de um incesto, a *Commedia* pariu dezenas de outros *clowns* (FO, 1998, p. 305).

Com o passar do tempo, essa figura popular foi se adaptando e se desenvolvendo de modo a sempre absorver os aspectos culturais e contextuais relacionados ao momento histórico no qual estava inserido. Na Idade Média, serviu de crítica à opressão por parte da Igreja e dos poderes constituídos, peculiares àquele modo de relação social. Os bufões contrapunham-se ao processo civilizador, que castrava as manifestações mais livres e espontâneas. Eles eram a representação do grotesco, materializada dentro de uma apologia ao baixo ventre (BAKHTIN, 2013) e ao escatológico, que surgia como contraponto ao sublime, ao sobre-humano, ao divino.

Os bufões e bobos, por exemplo, assistiam sempre às funções cerimoniais sérias, parodiando seus atos, construindo ao lado do mundo oficial uma vida paralela. Esses personagens cômicos da cultura popular medieval eram os veículos permanentes e consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana. Os bufões e bobos não eram atores que desempenhavam seu papel no palco; ao contrário, continuavam sendo bufões e bobos em todas as circunstâncias da vida. Encarnavam uma forma especial de vida, simultaneamente real e irreal, fronteira entre a vida e a arte (BURNIER, 2009, p. 207).

Como indicado acima, os bufões pertenciam a uma classe social característica. Estavam entre a arte e um modo de vida especial e *suigeneres*,

---

9. A *Commedia dell'Arte* era, antigamente, denominada *commedia dall'improvviso*, *commedia a soggetto*, *commedia di zanni*, ou, na França, comédia italiana, comédia das máscaras. Foi somente no século XVIII (segundo C. MIC<sup>9</sup> 1927) que essa forma teatral, existente desde meados do século XVI, passou a denominar-se *Commedia dell'Arte* – a *arte* significando ao mesmo tempo arte, habilidade, técnica e o lado profissional dos comediantes, que sempre eram pessoas do ofício. Não se sabe ao certo se a *Commedia dell'Arte* descende diretamente das farsas atelanas romanas ou do mimo antigo: pesquisas recentes puseram em dúvida a etimologia de *Zanni* (criado cômico) creditava derivado de *Sannio*, bufão da atelana romana. Em contrapartida, parece ser verdade que tais formas populares, às quais se devem juntar os saltimbancos, malabaristas e bufões do Renascimento e das comédias populares e dialetais de Ruzzante (1502-1542) prepararam o terreno para a *commedia*.

porém no espaço real e na ordem cotidiana da existência, atuando subversivamente. Tinham autorização e autoridade para a paródia daquilo que era considerado sério, pois as autoridades da época já percebiam a necessidade de as classes populares se expressarem com certo grau de liberdade dentro dos devaneios que estavam no limiar entre o místico-religioso e as pulsões de origem carnisais. Isso porque são em “atos tais como o coito, a gravidez, o parto, a agonia, o comer, o beber, e a satisfação de necessidades naturais, que o corpo revela sua essência como princípio em crescimento que ultrapassa seus próprios limites” (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Assim, essa figura cômica convergente no palhaço contemporâneo possui uma tensão constituinte que põe em pauta o apelo instintivo das necessidades orgânicas humanas, em contraponto à repressão institucional e de caráter moral e religioso. Esse momento de “liberdade” ajudava a regular a válvula de escape, necessária para que, no restante do tempo, fora das festas carnavalescas, o povo voltasse mais leve ao ambiente opressivo e castrador, o que garantia o controle dos poderes hegemônicos. Abaixo, um retrato pintado por Velazquez representando um bufão famoso em sua época.



Diego Velazquez – Don Sebastian de Morra, 1645

No Renascimento, através do cômico, os tipos sociais teciam uma crítica ao sistema capitalista que a humanidade via nascer no centro do mundo ocidental – a Europa. Tal crítica ridicularizava seus excessos racionalistas e denunciava as desumanidades, típicas das políticas mercantilistas que já começavam a florescer. A *Commedia dell'arte* assumiu o papel de revelar os novos arquétipos sociais e, de



algum modo, promover uma crítica aos comportamentos excessivos numa perspectiva de corrigi-los por meio do riso (FO, 1998).

Esse teatro teve grande aceitação na época, pois era do universo cotidiano do público que os atores tiravam a base para sua representação. Fazia descrições vivas de tipos característicos e costumes contemporâneos [...] (BURNIER, 2009, p. 207).

Quando o público ria de um desses tipos cômicos, estava na verdade rindo de si próprio, pois a crítica que ridicularizava os personagens da *Commedia Dell'arte* era a forma como as pessoas se relacionavam socialmente entre si e com o sistema capitalista. Ridicularizar os modos sociais de ser e de se comportar era uma forma de tornar risíveis os próprios costumes vigentes. Assim, provocava-se um distanciamento capaz de gerar identificação e estranhamento ao mesmo tempo, sendo o riso o estopim desse fenômeno. Portanto, podemos caracterizar o papel do ator cômico dentro daquele contexto como uma espécie de “palhaço” irreverente, que exercia um papel crítico por meio do riso.

Os *clowns*, assim como os jograis e os cômicos *dell'arte*, sempre tratam do mesmo problema, ou seja, da fome: a fome de comida, a fome de sexo, mas também a fome de dignidade, de identidade, de poder. Realmente, a questão que abordam constantemente é de saber quem manda, quem grita. No mundo dos *clowns* só existem duas alternativas: ser dominado, resultado no eterno submisso, a vítima, como acontece na *Commedia dell'Arte*; ou dominar, assim surge a figura do patrão, o *clown* branco [...] (FO, 1998, p. 305).

Goldoni (Itália, 1707 – França, 1793) foi um dramaturgo que produziu algumas peças dentro de uma perspectiva que reforçava o exercício de papéis sociais que se pautavam nas relações de dominação. Ele tinha a pretensão de uma “reforma do teatro – uma reforma não somente estrutural, mas também, e sobretudo, moral e política” (FO, 1998, p. 49). Ele estava a serviço de um teatro mercantilista, ou seja, por ser patrocinado por mecenas das artes, era importante fortalecer o espírito burguês e seus valores para, de alguma forma, garantir seu lucro e reproduzir o *status quo* do sistema. Nesse sentido, observa-se uma paulatina diminuição da espontaneidade do ofício do palhaço, que vai se perdendo no decorrer da história. A performance baseada em fórmulas e técnicas frias no intuito de agradar ao público e gerar lucro não foi suficiente para sustentar a estética



teatral em questão. Quando se perdeu a irreverência e a subversão que se manifestava com espontaneidade entre os *comici*<sup>10</sup>, a *Commedia dell'Arte* acabou sucumbindo até desaparecer no século XVIII (SCALA, 2003).



Figura do Arlecchino, personagem da Commedia Dell'Arte, por Maurice Sand, 1860

No auge da Idade Moderna, com a revolução industrial, o *clown* contemporâneo vê surgir um ambiente propício ao seu desenvolvimento enquanto artista que contesta a mecanização do mundo refletida na desumanização das relações. Sua *poiesis* chama a atenção para a necessidade de se dirigir um olhar para as fraquezas dos homens e mulheres, de modo a enxergar a vulnerabilidade da condição humana sobre a terra. Isso tudo de modo repleto de poesia e comicidade. Temos em Carlitos, o *clown* de Charlie Chaplin, um representante bastante apropriado dessa díade.

Em 1914 ele estreou no cinema e assim o mundo conheceu Carlitos, um palhaço capaz de fazer rir e chorar ao mesmo tempo. Um vagabundo solitário que critica poética e profundamente o jeito como nós vivemos, mais preocupados com dinheiro do que com as pessoas (THEBAS, 2005, p. 53).

---

10. Modo como eram chamados, em italiano, os atores da *Commedia dell'Arte*.

Desse modo, o palhaço vai ganhando nuances de acordo com seu contexto histórico. Sua função poética e social reforça sua vocação sensível de representar as fraquezas, as mazelas e também as peculiaridades que revelam a sensibilidade e subjetividade da condição humana das mulheres e dos homens sobre a terra.



Charlot – Carlitos (Charlie Chaplin) início do século XX

Períodos Históricos	Configuração Estética da Figura Cômica que deu origem ao <i>Clown</i>
Antiguidade Clássica (Roma)	Stupidus – Personagem que usava chapéu pontudo e roupa de remendos coloridos. Ele imitava os outros atores, tropeçava nas coisas, dizia bobagens, errava as falas.
Idade Média (Europa)	Bufão – era a figura de um bobo humilhado que tinha que se vestir como a paródia de rei, ou melhor, como um rei ao contrário. Sem reinado, estúpido e tonto.
Renascimento (Europa – Itália)	Arlecchino – popular personagem renascentista. Usava máscara negra e roupa de losangos coloridos. Ele é muito parecido com o palhaço do circo: é ágil (um verdadeiro acrobata) e elegante. Apesar de aparentemente tolo, sempre leva a melhor e acaba conquistando o coração da plateia com sua astúcia.
Idade Moderna (século XVIII)	Clod (clown) – o circo moderno nasce com Philip Astley que desenvolve uma figura cômica inspirada no camponês rústico inglês, como contraponto aos números de cavalaria que aconteciam e seu circo.
Contemporaneidade	Palhaço – A figura do personagem cômico foi evoluindo e ganhando espaço em diversos meios como no circo clássico (palhaço Carequinha), no cinema (Carlitos), na televisão (Chaves) e no teatro (Slava).

Tabela criada por nós a partir das seguintes referências: Fo, 1998, Thebas, 2005 e Burnier, 2009 e Bakhtin, 2013.

## 2.2. O *Clown* em ação: pressupostos constitutivos para o êxito cênico do palhaço

Neste item, desenvolveremos nosso texto na perspectiva de propiciar a compreensão do leitor de quais são os elementos fundamentais capazes de caracterizar o que é necessário para que uma figura cômica popular possa ser nomeada palhaço.

As manifestações das figuras cômicas mencionadas e principalmente a dos *clowns* se davam sempre por meio de momentos lúdicos, marcados por jogos poéticos com nuances dramáticos. Roger Caillois, discípulo do filósofo Huizinga e estudioso das origens da civilização em convergência com suas características lúdicas, desenvolveu seus estudos aprofundando a investigação de seu mestre e categorizando as possibilidades de manifestações dos jogos em quatro grupos distintos. O jogo do *clown*, em consonância com as artes cênicas, se enquadra na categoria “*Mimicry*”:

Qualquer jogo supõe a aceitação temporária de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: in-lusio), ou, pelo menos de um universo fechado, convencional e, sob alguns aspectos, imaginário. O jogo pode consistir não na realização de uma atividade ou na assumpção de um destino num lugar fictício, mas sobretudo na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento (CAILLOIS, 1990, p. 39).

Tudo para o palhaço é motivo para jogar. A brincadeira é a tônica de sua ação, seja em intervenções informais, seja durante seu desempenho cênico no palco ou durante uma apresentação de caráter teatral. Ele adota um comportamento condizente com a lógica *clownesca*, ou seja, uma lógica relacionada ao contexto cômico de sua singularidade ridícula. Ele é um personagem de si mesmo, já que o *clown* é o resultado da assunção das fraquezas e contradições do próprio artista, reveladas por meio da máscara do palhaço e da palhaça. Isso se dá pois “o *clown* não inventa nem apresenta nenhum personagem ou imagem que não corresponda exatamente a ele mesmo” (ICLE, 2006, p. 70).

O bom *clown* atua sempre dentro de um estado de liberdade, espontaneidade e ludicidade, almejando primordialmente a criação de um vínculo

com a plateia. Esta, por identificação, muitas vezes se predispõe a jogar/brincar<sup>11</sup> junto e a interagir, livre das restrições oriundas da racionalização moral típica do mundo adulto. Desse modo, o bom palhaço desperta em sua audiência a vontade de participação e interação lúdica. O jogo e a fantasia criados em torno desse tipo cômico são capazes de acionar um “espírito” lúdico em quem o assiste. Assim, quando bem executado, o jogo do palhaço provoca o desejo de jogar da plateia.

Em nossa perspectiva, o artista/*clown* precisa estar totalmente mobilizado para sua atividade para atingir seus objetivos cômicos. Todos seus sentidos e toda sua consciência devem estar disponibilizados para o jogo. Uma nova *persona* surge desse estado, ou melhor, vem à tona uma *persona* que se ocultava em um “núcleo interno autêntico” (ELIAS, 1994, p. 107), sufocada pelo poder controlador do “mundo externo”.

Em acordo com Elias (1994), podemos chamar essa *persona* de “eu interno”, o qual foi regulado pela sociedade para que houvesse o controle e a adaptação ao comportamento civilizado esperado. Por simpatia e identificação, o *clown* acaba provocando o “eu interno” dos espectadores também. Como ele é uma manifestação cultural e artística de um comportamento social, os mesmos dispositivos de regulação e de resistência válidos para as ações humanas podem ser atribuídos a essa figura cômica.

Encontramos em Bergson (2011a) um caminho para compreender esse pressuposto, pois, para ele, somos compostos de dois “eus”: um deles experiencia o mundo de forma mais absoluta, de modo não cartesiano e sem necessidade de noções quantitativas relacionadas ao tempo e ao espaço para imprimir sentido lógico e racional aos fenômenos, ou seja, um eu que percebe o mundo pela qualidade das experiências, não por medidas quantitativas; e outro que se pauta na lógica cartesiana. Conforme buscamos um sentido racional para os acontecimentos, formatamos esse novo eu, adaptado às representações e aos símbolos gerados para proporcionar entendimento comum entre os seres. Criam-se conceitos que se exprimem por meio de palavras e códigos gráficos. “Assim se forma um segundo eu que esconde o primeiro, um eu cuja existência tem momentos

---

11. Quando falamos de jogo, estamos em acordo com Chateau (1987, p. 13), quando ele afirma que “o homem só é completo quando brinca”. Do ponto de vista da criança, o jogo é, “em primeiro lugar, brincadeira, é também uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a euforia etc., têm importância considerável” (idem, p. 11). O jogo congrega fantasia, interação com o ambiente e, na maior parte das vezes, prazer.

distintos, cujos estados se separam uns dos outros e se exprimem, sem dificuldade por meio de palavras” (BERGSON, 2011a, p. 107).

Icle (2006) afirma que o artista/*clown* precisa acessar o “eu primordial”, o qual está escondido sob o “eu racional”. Para ele, a qualidade na atuação com o palhaço só ocorre quando conseguimos acessar “emoções escondidas no inconsciente” (ICLE, 2006, p. 5). Essas emoções podem ser traduzidas como a condensação mnemônica que se encontra na intensidade da qualidade das experiências<sup>12</sup> (BERGSON, 2011a).

O palhaço precisa romper com a lógica do cotidiano para se conectar ao estado propício a revelar o “eu primordial”. Concordamos com Icle (2006) na perspectiva de que só se atinge esse estado se, como sujeitos de si, exploram seus esconderijos secretos, suas angústias e também seus sonhos mais reconditos, para que se expressem com humanidade na dimensão do cotidiano.

### **2.2.1. Pressupostos formativos do *clown*: técnica e *poiesis***

O *clown* é aquilo que os outros veem, não apenas aquilo que ele pensa que é. Ele só se configura em uma expressão estética e poética quando o artista que o “representa” (vive) age no tempo presente. A ação cênica, sua forma de se comunicar com o mundo, não acontece naturalmente. A espontaneidade expressa pelo palhaço é resultado de um trabalho técnico capaz de codificar em forma de linguagem o estado necessário para atingir a plenitude e *poiesis* do ser-*clown*. Portanto torna-se primordial a abordagem do processo formativo técnico, gerador da *poiesis* característica do universo “*clownesco*”.

Nos exercícios e jogos aplicados para a formação do *clown* em nossa pedagogia da palhaçaria, buscamos aprofundar as experiências de modo a atingir o “eu primordial”, aquele que ultrapassa as convenções que confundem a compreensão que se tem de si. Ou seja, busca-se aquele “eu” que se forja na experiência dos fenômenos de maneira inteira, intensa e com o mínimo de

---

12. “A lembrança de uma sensação é coisa capaz de sugerir essa sensação, ou seja, de fazê-la renascer, fraca primeiro, mas forte em seguida, cada vez mais forte à medida que a atenção se fixa mais nela” (BERGSON, 2006, p. 51). A sensação da lembrança, impressa na memória é plausível de um resgate efetivo, de modo a reavivar a emoção de modo potente.

interferências do contexto configurado dentro de um padrão racional e normatizador hegemônico.

Assim, a produção da poiesis do *clown* ocorre na contramão do que é padronizado socialmente, o palhaço é uma figura constituída a partir da subversão das normas estabelecidas hegemonicamente. Icle reforça que “o [auto] conhecimento se dá na ação do sujeito” (2006, p. 24). A autoconsciência só se realiza de fato quando ocorre o acesso ao “eu primordial”, ou seja, quando a performance do artista/*clown* acontece a partir de uma espontaneidade subversiva, contrariando os padrões cristalizados.

Durante a formação, procuramos não nos pautar na comunicação e expressão por meio de palavras, mas por meio da *poiesis* da ação e do movimento, a fim de evitar que o “verbo” se torne uma desculpa comunicacional superficial e ocultadora do “eu primordial”. É por isso que o nariz do palhaço é uma máscara que desmascara, que revela. É como se tivéssemos uma representação simbólica do “eu” e um “eu” concreto e real.

Entendemos, ainda, que a busca por esse “eu primordial” provoca no sujeito um encontro com sensações e percepções que remontam à gênese da sua existência.

O eu toca, de facto, no mundo exterior pela sua superfície; e como esta superfície conserva a marca das coisas, associará por contiguidade termos que percepcionara justapostos: é a conexões deste género, conexões e sensações totalmente simples, por assim dizer, impessoais, que a teoria associacionista convém. Mas, à medida que se escava abaixo desta superfície, à medida que o eu volta a si mesmo, também os seus estados de consciência cessam de se justapor para se penetrarem, se fundirem conjuntamente, e cada qual se colorir com a cor de todos os outros. Assim, cada um de nós tem a sua maneira de amar e de odiar, e este amor, este ódio, refletem a sua personalidade inteira (BERGSON, 2011a, p. 126).

Os palhaços se caracterizam pela simplicidade de suas ações e reações por meio da expressão de emoções puras e diretas. Sua singularidade é uma característica muito marcante. Cada palhaço tem sua lógica, que confere a ele uma personalidade bastante peculiar e distinta dos demais, permitindo uma diversidade de *clowns* assim como é diverso o universo de seres humanos.

Essa singularidade é um dos principais geradores de sentido poético na atuação do palhaço. Sua personalidade é essencialmente constituída de emoções. Quando ele está feliz, está feliz por inteiro e intensamente. Quando fica triste, a tristeza ocupa cada átomo seu. O estado *clown* se justapõe à consciência e deflagra cores intensas, revelando uma personalidade inteira.

Na formação do *clown* por meio da “pedagogia da palhaçaria” (COLAVITTO, 2016), é essencial a busca por uma verdade que só se instaura na atuação, dentro do jogo do palhaço, quando o indivíduo tem compreensão, domínio e consciência do “estado de infância” e, conseqüentemente, o acesso ao que denominamos de “eu primordial”. Só assim o artista/*clown* consegue certo domínio no exercício de seu ofício artístico.

Mesmo sabendo que é através da imaginação o *clown* cria sua realidade, entendemos que “o palhaço é mentira, mentira de verdade” (ACHCAR, 2016, p. 18), ou seja, por mais que sua ação se dê na fantasia, essa invenção é criada e vivida como algo autêntico, que expressa profundamente o que se é.

### **2.2.1.1 A tradição da formação do *clown*: Contexto histórico**

Existem algumas variações nas concepções formativas dentro da palhaçaria. Durante muito tempo, para se tornar um palhaço era necessário pertencer a uma família de artistas. Geralmente, o palhaço tinha como seu habitat o circo, de modo que também era necessário fazer parte do universo circense para poder atuar como *clown*. A rotina de treinamento do artista era muito física e consistia em atividades acrobáticas, bem como habilidades com malabares e manipulação de objetos. Os palhaços geralmente possuíam outras aptidões além do domínio da comédia e, portanto, sua formação não era centrada no material sensível, humano e, sim, na performance virtuosa.

Desse ponto de vista, nosso enfoque não vale para o típico palhaço tradicional. Isso não quer dizer que um bom palhaço de circo não tenha a sensibilidade necessária para tocar poeticamente sua audiência. Muito pelo contrário, os grandes *clowns*, independentemente de atuarem no picadeiro, no



palco ou na rua, acabam desenvolvendo essa característica de modo espontâneo, como se fosse se burilando por meio do contato cotidiano com o seu público, o qual, por meio da aprovação ou desaprovação de suas ações, dão o tom da ação cênica. No geral, a plateia costuma ser sensível ao desempenho do artista e logo percebe se sua atuação se baseia na sinceridade ou se está subestimando a plateia com *gag's* cristalizadas, jogando sem o verdadeiro prazer.

Vale ressaltar aqui que nossa experiência atesta que qualquer público é capaz de captar nuances que indicam a verdade na atuação do *clown*, sendo implacável com aqueles que não se entregam sinceramente ao seu ofício.

Os bons palhaços conseguem perceber quando agradam ou não, e vão, intuitivamente, seguindo o caminho dos êxitos, aprendendo por tentativa e erro, tirando dos pequenos fracassos a noção do caminho rumo ao acerto. Aqui se configura a técnica que consiste em apreender, de forma consciente, os dispositivos que devem ser acionados para que a performance funcione. Icle (2006) identificou essa percepção como a apreensão das sensações da experiência do êxito, o que ele chama de “tomada de consciência”. Trata-se de um exercício muito sensível, que requer total atenção e compenetração na atividade artística, de modo a localizar quais são os elementos fundamentais que precisam estar em foco.

O palhaço do picadeiro costuma aprender isso sozinho, durante as entradas<sup>13</sup>. Mas uma boa porcentagem dos *clowns* contemporâneos que atuam nos palcos de teatros ou em intervenções em lugares diversos (ruas, festas, hospitais, etc.) passaram por uma formação específica e tiveram essa experiência do fracasso de modo condensado e em ambiente controlado (protegido) em algum curso com um mestre *clown*.

Na segunda metade do século passado, Jacques Lecoq (1921-1999) desenvolveu uma metodologia de formação para que o ator ou a atriz fosse capaz de dominar a poesia do corpo e do movimento em atividades cênicas. Formado em Educação Física e atleta especialista em ginástica olímpica, Lecoq (2010) se aproximou do teatro pelo viés do “corpo em movimento”. Ele perseguia a precisão gestual e pretendia desenvolver um repertório que fosse além do teatro tradicional, recuperando as poéticas corporais das estéticas teatrais históricas, dentre elas o

---

13. São chamadas de entradas as cenas improvisadas ou criadas por meio de improvisações pelos artistas *clowns* durante suas apresentações (COLAVITTO, 2016, p. 103).

teatro grego, a bufonaria, a *Commedia dell'Arte*, o teatro oriental, a mímica e o *clown*. Além disso, ele se utilizou da máscara para revelar características sensíveis e humanas contidas no inconsciente dos artistas em formação. Destaca-se especialmente a máscara neutra, invenção de Jacque Lecoq em parceria com o artesão italiano Amleto Sartori (1915-1962). No desejo de ressaltar a expressividade do corpo e do movimento, os dois buscaram uma forma de neutralizar a expressão facial, cobrindo o rosto do ator com um adereço apropriado para a atuação em cena.



Máscara Neutra

As máscaras confeccionadas por Sartori eram de couro e possuíam a característica de dar a sensação de que respiravam, de que tinham vida. Outros pesquisadores teatrais anteriores já haviam buscado neutralizar a face para alcançar uma maior expressividade corporal. Dentre eles destacam-se Decroix e Meyerhold. Porém, foi Lecoq que conseguiu desenvolver uma máscara propícia a esse tipo de exercício cênico. Trata-se de um adereço para atividades preliminares à encenação e de pesquisa teatral, não é um objeto para ser utilizado em espetáculos, apesar de não existir nenhum impedimento para tal uso. As prerrogativas para a máscara neutra é que ela, por ser neutra, contém todos os arquétipos da humanidade. Pode-se representar qualquer um deles enquanto se está utilizando essa máscara.

O nariz do palhaço também é considerado uma máscara. É chamado de a menor máscara do mundo pelos grandes mestres da palhaçaria universal, pois não serve para ocultar, mas, sim, para revelar. Ao vesti-la, o artista/*clown* tem a tarefa de mostrar-se por inteiro, em toda sua fragilidade e sua humanidade. Revela-se nesse momento a humanidade intrínseca a todos.



Durante a minha iniciação *clown*, em 2002, em Padova/Itália, meu mestre *clown*, Giovanni Fusetti, afirmou poeticamente que a máscara neutra é a máscara da humanidade e o nariz vermelho é a humanidade da máscara. Fusetti foi aluno de Lecoq e, posteriormente, professor na “École Internationale de Théâtre” em Paris, na década de noventa do século passado.

Tanto o *clown* como todos os substratos das artes do corpo perseguidos por Lecoq consideram a busca pela compreensão, representação e acesso ao que podemos considerar humano como uma tarefa seminal. Porém, é no palhaço que ele encontra os elementos mais profundos e poéticos. É no palhaço que se apresenta a fragilidade humana e a compreensão de que todos são falíveis e, portanto, precisam do cuidado e do afeto recíproco.

O estabelecimento de laços é indispensável e o *clown* atua sempre perseguindo ser amado. Ele é tão frágil como a criança que precisa do cuidado e da atenção dos familiares para crescer e se desenvolver. Seu vocabulário é o jogo, e a brincadeira é seu contexto de prazer. O convite ao público para que participe do jogo é intrínseco ao ser do *clown*. Portanto, o êxito do palhaço consiste em atuar imbuído da mais contundente verdade, que, em nosso caso, é sinônimo de prazer, liberdade e estado de jogo. Só assim é possível estabelecer uma autêntica conexão entre palhaço e plateia.

No caso, esse prazer é preenchido de um estado de entrega que se relaciona ao fato de o artista estar imbuído do “estado de infância” a ser discutido e desenvolvido mais adiante e que poeticamente serve de força movente ao seu jogo e às suas ações.

### 2.3. O palhaço e o “estado de jogo”

Tecnicamente a performance cênica do palhaço é chamada de jogo. O palhaço não atua, joga. “Não se representa um *clown* diante de um público, joga-se com ele” (LECOQ, 2010, p. 2017). Todas as ações de um palhaço são permeadas de ludicidade.

A busca de uma verdade sincera para seu desempenho cênico se dá também por meio do lúdico. “[...] o ator deve jogar o jogo da verdade: quanto mais for ele mesmo, pego em flagrante delito de fraqueza, mais engraçado ele será” (LECOQ, 2010, p. 215). Se deixar ser surpreendido enquanto fracassa faz parte do jogo de atuação do *clown*.

Portanto, o jogo do palhaço começa consigo próprio, ao estabelecer uma relação entre o que se é e o que os outros, sua plateia, enxerga dele. Dessa perspectiva, ele deve jogar com sua vulnerabilidade e se deixar ver fracassar. O fracasso é real, mas dentro de uma convenção que faz parte da máscara do *clown* e se apresenta de forma lúdica. Quem perde/fracassa é o artista enquanto palhaço, porém ele está protegido na sua vida real, ou seja, não há nenhum prejuízo de fato na ordem de seu cotidiano. Nesse caso, o artista assume um papel, mesmo que seja um papel de si próprio numa perspectiva extracotidiana.

Para atingir esse extracotidiano, o palhaço precisa capturar o espectador e colocá-lo como componente ativo de sua atividade cênica, ou seja, deve jogar de modo a capturá-lo no jogo. Para tanto, ele deve estar sempre criando estratégias.

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

Entre os princípios do jogo do palhaço está a habilidade em jogar com sua própria verdade, ou seja, o artista/*clown* precisa convencer sua plateia que está sendo sincero e verdadeiro. Por isso, suas próprias contradições, emoções e fraquezas são material para seu jogo. Ele deve jogar sempre a partir de si mesmo.

### 2.3.1. Como os palhaços jogam

Os palhaços também são hábeis jogadores com seus pares. Sempre que existem dois ou mais palhaços em cena se estabelecerá um jogo entre eles. Um dos pressupostos que ajuda a garantir o sucesso desse jogo é uma disputa cênica que sempre considera uma hierarquia entre os palhaços.

Existem dois tipos clássicos de palhaços: o branco e o augusto. O *clown* branco é a encarnação do patrão, o intelectual, a pessoa cerebral. [...] o augusto [...] é o bobo, o eterno perdedor, o ingênuo de boa-fé, o emocional. Ele está sempre sujeito ao domínio do branco, mas geralmente supera-o, fazendo triunfar a pureza sobre a malícia, o bem sobre o mal (BURNIER, 2009, p. 206).

Geralmente, o público se identifica com o augusto, por ele se aproximar do menos favorecido, uma vez que a relação desses dois tipos acaba representando a sociedade e todos os sistemas hegemônicos, daí a torcida para que o augusto vença: existe uma solidariedade entre os oprimidos. Desse modo, o jogo conta com a torcida da plateia e se desenvolve cenicamente como uma disputa de poderes, no sentido de “quem pode mais”.

Como o *clown* é uma figura teatral que utiliza bastante da improvisação— por sempre reagir aos estímulos provocados pelo espaço e suas interferências —, suas respostas aos estímulos espontâneos, costumam ser vivas e reativas. Esse é um dos pontos fundamentais da performance do palhaço: a habilidade de surpreender quando é surpreendido. Essa resposta espontânea só é possível quando se está em “estado de jogo”, pleno do presente momento, aberto ao devir.

Burnier (2009) chama o *clown* de improvisação codificada, pois, apesar de não seguir um roteiro fixo e preestabelecido, a atuação do palhaço depende de uma codificação, da mesma forma como um jogo, por mais livre que seja, necessita de regras para se manter vivo e interessante. Essa codificação acontece por meio da lógica do *clown* e de sua corporeidade.

Os temas dos jogos dos palhaços surgem a partir de sua lógica, de seu corpo em movimento e de sua relação com o espaço, com os objetos e com os demais palhaços.

Um palhaço pode tudo, desde que respeite uma lógica. Nada é gratuito, mas tudo é possível. Ao jogar em cena, a regra é respeitar um contexto de coerência, mesmo que esta seja a de ser um palhaço incoerente.

Ao jogar com outro palhaço, ele deve respeitar a hierarquia, aceitar o jogo proposto e ser sensível na escuta. Só há jogo em dupla quando ambos estão disponíveis para jogar; quando se respeita a vez do outro propor e quando se joga junto, percebendo o que o parceiro está propondo.

Quando um *clown* entra em cena, seu objetivo teatral é sempre a solução de algum problema. Assim como em um jogo, há algo a ser superado. Os problemas dos palhaços geralmente se apresentam como alguma dificuldade a ser ultrapassada, como, por exemplo, um palhaço que precisa subir em uma escada para trocar uma lâmpada, mas não possui habilidade para escalar a escada carregando a caixa de lâmpadas em um dos braços. O modo como ele soluciona essa questão é o jogo que ele estabelece com sua lógica (que geralmente não está em consonância com as soluções mais práticas), com sua relação com os objetos escada e caixa de lâmpadas, e com sua relação com a plateia que, dentro do jogo do palhaço, precisa oferecer cumplicidade para que o efeito de comicidade se dê em sua plenitude.

Assim, o jogo do palhaço tem objetivo, dificuldades, regras e uma boa margem de liberdade para o improvisado, de modo a não ficar previamente definido o desenlace da situação apresentada.

O “estado de jogo” é primordial para manter vivo o interesse tanto do *clown* quanto da plateia. Esse estado é repleto de intenção, vontade sincera e prazer intenso. A liberdade para jogar contribui para a imprevisibilidade dos acontecimentos e mantém o artista/*clown* sempre atento, o que confere energia e tônus à sua atuação cênica.

Para Spolin (2005, p. 342), jogador é “aquele que joga; pessoa treinada para criar a realidade teatral; [...]um ator que não representa”. Nesses pontos podemos dizer que um palhaço está de acordo com a teoria da improvisação teatral, a qual serve de subsídio para a preparação técnica, estética e humana daqueles que escolhem as artes cênicas como meio de expressão. Apesar de a arte da palhaçaria ser autônoma em relação à arte da representação teatral, o ator e a atriz, o palhaço e a palhaça têm em comum a base lúdica para conferir convencimento e frescor às

suas performances. O material da arte da palhaçaria e da arte do ator é a vida humana e, para isso, o jogo serve de pressuposto fundamental.

O jogo, na arte da palhaçaria, combina-se com a interação com tudo e todos, proporcionando consistência na realização do ofício do artista cômico em relação à intenção de afetar e ser afetado pela sua audiência. Tudo isso se dá de forma muito atenta ao presente – há a necessidade de estar com os sentidos sensíveis em relação ao presente, em atitude de devir. Nesse processo, há também a ampliação da realidade, que conta com o inimaginável que surge do devaneio como alimento para a criatividade poética na arte da palhaçaria.

### 3. A ONTOLOGIA DA INFÂNCIA E SEUS CONTEXTOS

*A criança é o infinito.  
A criança é a eternidade.  
A criança, uma poeira no espaço.  
A criança, um momento no tempo.*  
Janusz Korcsak

Nesta seção, discorreremos sobre o processo civilizador responsável pela dicotomia entre o que é ser adulto e o que é ser criança, buscando compreender esta última em sua característica ontológica, ou seja, no modo que lhe é peculiar. Posteriormente, buscamos nas culturas infantis as categorias capazes de dar respostas ao que é ser criança na contemporaneidade, no intuito de detectar o que é próprio dos pequenos, independentemente dos contextos socioculturais cunhados pela sociedade adulta globalizada. Como consequência, construímos um panorama dos modos de ser infantis pela perspectiva da essência da experiência de ser criança.

Iniciamos a investigação procedendo uma minuciosa busca sobre informações sobre o que significou ser criança em contextos históricos diversos. Assim, resgatamos dados sobre como os pequenos eram vistos no passado e, em seguida, partimos para uma análise dos fenômenos da cultura da infância, destacando as categorias que dão suporte aos pressupostos apresentados nesta investigação.

#### 3.1. A infância contextualizada no tempo

Confirmando a necessidade de perceber a infância por diversas lentes, pautamo-nos em evidências históricas, mais precisamente da França/Europa do final da Idade Média, que nos dão subsídios para afirmar que nem sempre foram apenas as determinações biológicas que definiram as fronteiras entre o ser humano adulto e o infantil.



No contexto localizado na alta Idade Média, as características fisiológicas não bastavam para definir o indivíduo como adulto, sendo as relações sociais muito mais decisivas para caracterizar sua condição. A delimitação se relacionava ao grau de dependência que o indivíduo apresentava. Assim, a criança era considerada como um ser vulnerável, vista pela perspectiva de sua submissão absoluta a um ser adulto (ARIÈS, 2012)<sup>14</sup>.

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos apropriadamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância está ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valetes* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (ARIÈS, 2012, p. 11).

A valorização da autossuficiência, segundo o autor, era um aspecto considerado fundamental para o homem medieval. Isso fazia com que se desejasse conquistar status de independência social o mais rápido possível.

[...] os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, [visto] que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que, no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 2012, p. 18).

Tal mentalidade contribuiu para que a infância – como hoje detectamos – fosse um período da existência humana a ser rapidamente superado e mesmo rejeitado da memória. Durante muito tempo, desprezou-se, a resposta epistemológica que aponta que a formação da personalidade e do conhecimento de mundo de qualquer sujeito adulto se inicia na infância, na gênese das experiências de mundo (ELIAS, 1994). Na década de 60 do século passado, Ariès

---

14. Existem críticas sobre a metodologia de análise de Ariès, por ele ter circunscrito sua pesquisa a imagens históricas (pinturas e gravuras) e a alguns documentos levantados a partir do contexto francês. Isso pode denotar que sua historiografia da infância possui lacunas e não serve como generalização, porém as enormes contribuições trazidas por ele ao estudo da infância são inegáveis e evidenciam seu pioneirismo em valorizar a história da infância como nunca havia sido feito anteriormente (MÜLLER, 2007).

escreve que, na Idade Média, “não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem” (2012, p. 21).

O processo civilizador<sup>15</sup> foi empreendendo dispositivos reguladores do comportamento social e, assim, determinando como os indivíduos deveriam se comportar, como deveriam agir e reagir quando estivessem em ambientes de convívio coletivo. Elias (2011) afirma que, a partir da Renascença, na Europa ocidental, e mais precisamente dentro do contexto francês, as regras de conduta afetaram inclusive a forma como a configuração da personalidade individual se constituía em relação ao contexto de convivência no meio social. Ainda segundo ele, esse processo se iniciava desde a infância, a fim de preparar o sujeito para o convívio social na sua vida adulta.

Os documentos históricos levantados por Norbert Elias (1994, 2011) em seu estudo do processo civilizador na Europa na transição entre o período medieval e o Renascimento revelam que o controle comportamental regulava as atitudes esperadas dos adultos e das crianças. Essa regulação contribuiu para que se ampliasse a distância entre essas duas categorias geracionais iniciadas desde aquele período até praticamente a atualidade. Nos estudos realizados por Elias na década de trinta do século XX, identificou-se que

o padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto, os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando mais perfeitamente, ou menos, para seus fins (ELIAS, 2011, p. 139).

As crianças eram a classe social que precisava se adaptar aos padrões de comportamento determinados pelo mundo adulto. Isso queria dizer que os pequenos ainda não estavam preparados para a vida em sociedade. Nesse

---

15. Trata-se dos esforços empreendidos pela elite em promover uma educação comportamental dos sujeitos, nas quais as boas maneiras e a boa aparência davam o tom das condutas socialmente aceitas e que foram convencionadas de modo a estabelecer um *self-control*, muito útil para o exercício da economia da repressão exercida pela corte francesa do Rei-Sol (ELIAS, 2011).

contexto, os adultos eram colocados de um lado e as crianças de outro e, sendo consideradas em sua “negatividade constituinte” (Sarmiento, 2004), as crianças foram (e em vários contextos ainda são) vistas durante muito tempo pelo que elas ainda não eram.

No período nomeado como Modernidade, que se inicia com o desenvolvimento das ciências e da organização econômica das nações da Europa ocidental no modo capitalista, em meados do século XVI, configura-se o momento histórico no qual se intensifica o processo civilizador estudado por Elias (2011) e a criança começa a sair da invisibilidade, ainda que continue não sendo vista como um sujeito pleno. A perspectiva de que os pequenos eram seres incompletos, pensamento que de alguma forma ainda permeia nossa mentalidade, como critica Sarmiento (2004), corroborou para que elas fossem consideradas como seres sem habilidade e também sem direito à fala, portanto infantes – “o que (in) não (fante) fala” (MÜLLER, 2007, 113). Assim, Ariès (2012, p. 11) também traz designações da criança como “*petit garçon*” (jovem servidor), colocando-a num lugar de subserviência.

Desde aquele momento histórico, no qual a criança apenas ensaia sua saída da invisibilidade, começa-se a cunhar o conceito de infância destinado a categorizar o grupo geracional das crianças. Nasce o termo “infância” para designar o que os pequenos não são capazes de fazer com a habilidade do adulto, como falar, decidir, pensar etc. Assim, nomeou-se esse grupo pela via negativa e, apesar das transformações e do desenvolvimento das ciências humanas que aprimoraram o conhecimento sobre diversos fenômenos sociais, inclusive a infância, muita coisa ainda é percebida, contextualizada e organizada por meio dos mesmos paradigmas.

Diversos dispositivos eram e ainda são empregados para se efetivar o processo civilizador. O controle social vem agindo sobre a família e outras instituições, como a escola, por exemplo. Desse modo, comportamentos sociais que levaram séculos para se estabelecer como condutas civilizadas de acordo com os padrões legitimados hegemonicamente foram condensados temporalmente em forma de educação disciplinar, no intuito de que as crianças os absorvessem em pouco mais de uma década de sua existência, durante seu desenvolvimento biológico e cognitivo. Esse procedimento foi instaurado desde o antigo regime na Europa Ocidental, iniciando nos países centrais (França, Inglaterra, Alemanha) até

se espalhar por toda a Europa e suas colônias no decorrer dos séculos. Tal processo visava um condicionamento de modo a automatizar o comportamento social (ELIAS, 2011).

Há várias evidências históricas de que o comportamento adulto e infantil apresentava menos diferenças entre si antes do processo civilizador e em comparação com os dias atuais. Como exemplo, Ariès diz que, nos aspectos lúdicos, “no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (2012, p. 46). Ele ainda acrescenta que os jogos infantis “também servem para as pessoas rústicas cujo espírito não é mais elevado do que o das crianças nesses assuntos” (ARIÈS, 2012, p. 68). As atividades infantis, como a brincadeira, por exemplo, são consideradas como assunto de gente “rústica”, pouco civilizada. Isso reflete a concepção de que quanto menos civilizados são os adultos, mais se aproximam do jeito de ser das crianças. Elias (1998, 2012) e Huizinga (2010) também comparam a criança ao homem primitivo, porém sem uma conotação depreciativa: apenas afirmam que a não formatação social e civilizatória, imprime certa pureza às crianças, revelando suas características sem as intervenções sociais impositivas e, de modo geral, opressoras.

Na perspectiva hegemônica, o adulto, para obter um status mais elevado, precisava ter seu comportamento comedido para se adequar às expectativas do mundo civilizado. Porém, no passado distante, antes das regulações sociais, as diferenças entre os adultos e a criança não eram tão significativas.

Na Idade Média, também, era a sociedade como um todo que exercia essa pressão formativa que [...] os mecanismos e órgãos de condicionamento, particularmente na classe alta, fossem muito diferentes dos que temos hoje. Mas, acima de tudo, o centro e o comedido, aos quais a vida instintiva dos adultos estava sujeita, foram muito menores do que na fase seguinte da civilização, como, em consequência, foi também menor a diferença em comportamento entre adultos e crianças (ELIAS, 2011, p. 139).

Isso demonstra que o processo civilizador impõe comportamentos artificiais que interferem nas reações instintivas e espontâneas dos sujeitos, principalmente aquelas que se relacionam às respostas orgânicas, como, por exemplo, a

demonstração de nojo, prazer ou raiva. Aprende-se desde cedo que não se deve demonstrar determinados sentimentos em público. Isso ocorre como um dispositivo de regulação comportamental, não como algo natural. Porém, aos poucos essa regulação vai se automatizando e se tornando uma segunda natureza no adulto.

Exatamente porque a injunção social de não se mostrar ou desincumbir-se de funções naturais opera nesse momento no tocante a todos e é agravada nesta forma na criança, ela aparece ao adulto como uma injunção de seu próprio ser interno e assume a forma de um auto controle mais ou menos automático (ELIAS, 2011, p. 138).

De acordo com essa teoria, entendemos que o exercício das funções naturais apresenta condições de se expressar com maior liberdade naqueles que sofreram menos a intervenção reguladora do processo civilizador: as crianças. Elas ainda não foram condicionadas a exercer o autocontrole, daí ocorre que as respostas mais orgânicas se dão com maior espontaneidade, de forma automática. Ainda segundo Elias (2011), com o tempo, o emprego dos dispositivos reguladores, muitas vezes indo de encontro aos impulsos orgânicos característicos das funções naturais, vai dando lugar ao autocontrole, automatizando as respostas dentro do padrão esperado pela sociedade que se considera civilizada.

O entendimento histórico da ideologia civilizadora descortina o controle social que se impõe por meio da automatização das atitudes dos indivíduos dentro do convívio comum, demonstrando que o abismo entre o comportamento espontâneo entre adultos e crianças foi, em grande medida, uma construção comportamental artificial. Isso se deve aos indícios de que, na Idade Média e no alvorecer da Modernidade, “o grau de comedimento e controle esperado pelos adultos entre si não era maior do que o imposto às crianças. Era pequena, medida pelos padrões de hoje, a distância que separava adultos de crianças” (ELIAS, 2011, p. 149). O aperfeiçoamento dos dispositivos de regulação social é que foi ajustando as medidas para o comportamento adulto considerado como civilizado e, assim, ampliando as distâncias entre os modos de ser da criança e os modos de ser do adulto. As reações instintivas e passionais foram sendo consideradas como algo inapropriado para o comportamento social no universo dos adultos, mas esperadas por parte das crianças, mesmo tendo a consciência de que ela deveria ser

disciplinada e condicionada a dar respostas menos impulsivas e mais controladas, de acordo com os padrões estabelecidos.

Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos - de outro separam-se cada vez mais (ELIAS, 1994, p. 98).

Podemos então considerar que o comportamento espontâneo obedecendo aos impulsos instintivos e naturais é intrínseco à criança. Isso não quer dizer que somente a biologia determina o modo de ser infantil, mas que ela age em conjunto com as demais determinações (sociais, culturais, psicológicas, históricas e físicas). Porém, as pulsões orgânicas são bastante importantes dentro do contexto ontológico aqui analisado. Não podemos deixar de considerar esses impulsos orgânicos e instintivos ao analisar a conduta tipicamente infantil nos pequenos. Tais aspectos fazem parte de sua forma de ser e agir no mundo, configurando sua personalidade e integrando os modos de interação social.

Paulatinamente, as determinações socioculturais vão se instalando na criança, a fim de adequá-la às exigências do ambiente civilizado no qual ela habita. Apesar de sofrer toda a influência dos dispositivos reguladores controladores do comportamento em busca de um corpo mais dócil e mais disciplinado (FOUCAULT, 2011), o sistema biológico – ou seja, o corpo – reage, resistindo ao condicionamento. Essa resistência acaba sendo vista como uma atitude descompassada daquilo que se considera normalidade. Nesse caso, o que é instintivo e natural é considerado inadequado e até mesmo patológico.

[...] A censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num “ambiente decente”. A criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como “doente”, “anormal”, ou simplesmente “insuportável”, do ponto de vista de uma determinada casta ou classe e, em consequência, excluída da vida da mesma (ELIAS, 2011, p. 140).

O controle exercido por meio da censura, discriminação e exclusão social, obriga o jovem ou a criança a se submeter aos padrões impostos se quiserem continuar a conviver socialmente. Assim, reproduz-se o sistema social hegemônico, empobrecendo a possibilidade de livre expressão e diversidade no modo de ser e interagir socialmente. Costuma-se reforçar atitudes baseadas em preconceitos que são reproduzidos por dispositivos panópticos (FOUCAULT, 2012), ou seja, o controle externo e o autocontrole do próprio indivíduo atuam intensamente a fim de validar o status de uma sociedade reguladora de comportamentos. Tudo em nome do que se considera apropriado à civilização.

É intrínseco à criança expressar seu prazer de modo instintivo e espontâneo, pois está em sua natureza responder aos estímulos orgânicos sem julgamentos ou autorrepressão, justamente porque ainda não os aprendeu. Antes de “conhecer” os parâmetros que delimitam o que é permitido socialmente e o que está inadequado nessa mesma perspectiva, a criança reage pelo impulso que é determinado por sua experiência sensorial, ou seja, busca o que lhe dá prazer, rejeita o que lhe causa desconforto e sofrimento. Um comportamento diverso desse é aprendido socialmente e imposto de várias formas, tais como: manipulação, força, mentiras, crença no sacrifício. Essa imposição frequentemente se dá de modo opressivo e muitas vezes por via negativa.

A sociedade está, aos poucos, começando a suprimir o componente de prazer positivo de certas funções mediante o engendramento da ansiedade ou, mais exatamente, está tornando esse prazer “privado” e “secreto” (isto é, reprimindo-o no indivíduo), enquanto fomenta emoções negativamente arregradas - desagrado, repugnância, nojo - como os únicos sentimentos aceitáveis em sociedade. Mas exatamente por causa desse aumento da proibição social de muitos impulsos, pela sua “repressão” na superfície da vida social e na consciência do indivíduo, necessariamente aumenta a distância entre a estrutura de personalidade e o comportamento de adultos e crianças (ELIAS, 2011, p. 141).

A criança é o ser que ainda não foi condicionado por essas condutas regradadas, está mais livre de condicionamentos e mais disposta a ver o mundo através das lentes de uma experiência e um sentimento mais positivo, ou seja, menos afetado pela negação proibitiva, sempre considerando que ela tem uma vida mais ou menos atendida (afeto, comida, descanso). Já o adulto, que passou pelo

condicionamento comportamental para se adequar às normas de conduta do que é permitido socialmente, pauta seu modo de agir pela via da negação de seus impulsos, os quais, reprimidos e regulados, recalcam os aspectos em que as crianças demonstram maior espontaneidade: sua emoção e a expressão de seus desejos e de seu prazer. A estrutura comportamental e de personalidade do adulto está afetada por paradigmas repressores, e a criança, por ser novidade no mundo, ainda não se adequou a tais padrões. Por essa regulação, temos um parâmetro para distinguir como se comportam adultos e como se comportam as crianças e nessa comparação compreendermos os aspectos constituintes de cada grupo geracional (ELIAS, 2011).

Pela observação da regulação comportamental proporcionada pelo processo civilizador que estabeleceu historicamente normas de como os seres humanos (nomeadamente os adultos) deveriam se portar na sociedade civilizada, escolhemos, pois, perceber as divergências que os afastavam do grupo geracional infantil. Dessa forma, encontramos subsídios para caracterizar o que se poderia considerar como aspectos próprios do modo de ser e agir das crianças. Tais características surgem de impulsos biológicos, mas estão permeados das constantes relações sociais que geram o que denominamos de cultura, dentro da perspectiva dialética da teoria da ontologia relacional<sup>16</sup>. Ou seja, a cultura coloca o ser em relação e o faz ser o que é por meio dessa experiência. Desse modo, ele existe porque está em relação e não pode ser descolado dessa condição. Esse pressuposto ontológico pautado na essência da experiência do ser é o que orienta as perspectivas das lentes desta investigação.

Assim, podemos afirmar que existem determinações históricas capazes de denotar características ontológicas que se apresentam em contraposição ao processo civilizador, ao passo que se manifestam antes de iniciar o condicionamento às normas sociais de convivência social e fazem parte de pulsões orgânicas, psicológicas e comportamentais, ainda em seu estado de natureza, ou seja, antes da socialização de caráter repressor.

---

16. A ontologia dialética é uma ontologia relacional: “só o que *está ‘em relação com’* permanece determinado” ou, o que é mesmo, “só o *coerente* permanece determinado”; esta a lei universalíssima que inere a tudo o que há ou pode haver, a razão que pervade todo o ser. O existente se dá em uma trama relacional com outro(s) existente(s), mesmo que de modo radicalmente instável e fugidio, quer dizer, tudo se dá ou se manifesta em ou como uma *configuração* (E. Luft – site: <https://ideiadaoerencia.wordpress.com/2015/09/24/627/#more-627>).



### **3.2. Criança em foco: As culturas da infância na contemporaneidade. A criança no mundo de subjetivação desumanizada.**

Procuramos aqui empreender uma busca do conhecimento a respeito da infância por meio de um elemento original que distingue o ser humano dos demais seres biológicos e que se dá em consequência de sua capacidade de articular uma linguagem. Esse elemento é a cultura (SOUZA, 2012).

O século XX é considerado o século da criança (PROUT, Alan *apud* MÜLLER, 2010), já que diversos estudos de então colocaram a infância na pauta epistemológica acadêmica. Além disso, diversos movimentos humanistas a nível mundial trouxeram a criança para o foco das atenções, de modo a lhe garantir proteção e direitos e conferindo à criança o status de cidadã, portadora de direitos. A Convenção dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, em Nova York/EUA, procurou garantir visibilidade à causa das crianças em um mundo pós-guerra com constantes ameaças aos direitos humanos.

A criança carece de um território definido em que possa ancorar sua pertença nesse momento da civilização, pois, apesar de carregar todo o peso do futuro da sociedade legado pelos adultos, também é portadora da leveza da renovação, abrindo as portas para infinitas possibilidades, já que é novidade no mundo (SARMENTO, 2010).

Ainda podemos, de acordo com a ótica de Foucault (2011, 2012), considerar que as instituições exercem um papel profundamente influente na inculcação de epistemologias e saberes homogeneizados a fim de se obter uma ética de esforço e disciplinarização dos corpos das crianças, desde pequenas. Na contemporaneidade, a escola é a principal instituição responsável por essa tarefa, influenciando, de alguma forma, as culturas da infância, na perspectiva civilizadora.

Os saberes sobre as crianças avançaram nos campos da pediatria, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, porém a infância merece estudos e avanços no conhecimento em outras áreas do saber. A Sociologia da Infância contribui nos dando outras perspectivas desse grupo social geracional, reforçando que “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade

de as crianças construir culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 11), no sentido de serem culturas próprias e *suigeneres* ao seu modo de ser e estar no mundo. O PCA, com suas pesquisas e práticas lúdico-político-pedagógicas, também tem trazido enormes contributos para se forjar sólidos conhecimentos sobre o que é ser criança no mundo atual, dando destaque ao seu necessário lugar político e a seu direito à participação nas decisões que podem potencialmente afetar seu cotidiano.

Esse paradigma nos dá pistas das formas peculiares às crianças de ser e de atribuir significado às coisas, pois a cultura é um modo de se articular valores e sentidos em forma de linguagem e expressão. É possível considerar “criança” como uma faixa etária ampla, porém há especificidades dentro dela, ou seja, existe a possibilidade de se considerar subdivisões. Mesmo buscando o que há de comum entre crianças de diversos contextos sócio-culturais, étnicos e econômicos, ainda assim é importante indicar a idade delas, pois cada faixa etária tem características e formas de se relacionar específicas.

Assim, ainda que Convenção dos Direitos das Crianças tenha definido que “entende-se por criança ‘todo o ser humano com menos de 18 anos’” [...] (SARMENTO, 2010, p. 20), é importante que não deixemos de lado as peculiaridades dentro desse grupo. Nesse sentido, Sarmiento nos elucida que:

as crianças mais novas são altamente dependentes de um ambiente acolhedor e amoroso e de recursos físicos e econômicos. As crianças mais velhas desenvolvem as suas próprias estratégias para lidar com as necessidades no seu meio ambiente porque se tornam mais independentes da sua família ao interagir com outros sistemas sociais (escola, pares, etc.) (2010, p. 22).

Isso quer dizer que os cuidados com as crianças menores implicam numa relação baseada no afeto e na provisão de recursos materiais, ao passo que, ao se desenvolverem, quando vão adquirindo maior independência e o meio ambiente onde vivem e interação acaba por influenciar e ser influenciado por suas ações e interações. A cultura desenvolve-se, portanto, por meio dessas trocas, que muitas vezes se dá em relações preenchidas de afeto, mas que, em outras, desenvolve-se a partir de estratégias de resistência e defesa em relação às agruras promovidas pelo ambiente em que vivem. As possibilidades de construir a si mesmas por

meio das inter-relações sociais vão conferindo autonomia na formação da personalidade das crianças, mesmo que, por contingências sociais e legais, ainda sejam caracterizadas como dependentes dos adultos. Isso configura sensíveis diferenças culturais dentro desse grupo geracional, o qual, como um todo, pode se considerar sob o conceito de infância.

Sarmiento (2010) ainda cita Norbert Elias a respeito de sua obra “A sociedade dos indivíduos”, publicada originalmente em 1987, quando diz que o individualismo institucionalizado, que “se exprime por uma responsabilização crescente dos indivíduos pelo seu próprio processo de exclusão social, mesmo quando eles se revelam impotentes perante a lógica social que os mobiliza” (SARMENTO, 2010, p. 183), é hostil ao mundo infantil, o qual prima pelas relações afetivas e interacionais não só por uma questão de característica intrínseca, mas também de sobrevivência e desenvolvimento social integral.

Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos (SARMENTO, 2004, p. 12).

A brincadeira é a principal atividade deflagradora das trocas culturais e da configuração das identidades infantis. Na morfologia da “gramática” (SARMENTO, 2004) das culturas infantis, os jogos, os brinquedos e os rituais lúdicos configuram linguagens fundamentais para a compreensão das formas de ser criança. Assim, destacamos aqui, em acordo com o autor, a brincadeira como linguagem primordial da infância.

Sarmiento nos traz ainda duas dimensões dessa gramática. Uma é a semântica, que sublinha

a construção de significados autónomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é enunciada (2004, p. 13).

Isso corrobora a tese de que a criança está num constante devir e o que importa é o tempo presente. Os pequenos atribuem significados ao seu contexto sociointeracional considerando o aqui e o agora como o parâmetro temporal de sua existência.

A sintaxe é outra expressão da gramática das culturas infantis que compõe a tríade dessa linguagem. Ela é

a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade; o “então eu era o herói” da criança – cantado por Chico Buarque de Holanda – exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projecta e, por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário, o ser e o não ser, o estar e o devir, homologizados na sua dupla face (SARMENTO, 2004, p. 13).

Novamente, a ideia de devir surge como uma característica inerente ao grupo geracional infância, impregnada na sua cultura, no seu modo de se expressar, enfim, no seu modo de ser no mundo. Isso está em consonância com o conceito de *devir* cunhado por Deleuze.

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

Na perspectiva de nossa investigação, o devir da criança a coloca num estado de constante transformação, sem a preocupação com onde se vai chegar, e sem a conformar com um local de partida. A reiteração acontece de modo a experimentar um fenômeno diversas vezes, mas sempre com percepções diversas, pois o sujeito que a experimentou há pouco já não é mais o mesmo, pelo fato de ter se transformado através da experiência vivida.

Em síntese, Sarmiento (2004) propõe quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Os elementos da cultura da infância – que é relacional – apontam para os aspectos específicos que configuram os modos de ser da criança. Essas características demonstram-se intrínsecas ao grupo geracional compreendido no período denominado de infância. É por meio da cultura que os sujeitos produzem suas representações sobre o mundo e, conseqüentemente, expressam sua forma de ser e atribuir sentido ao contexto em que vivem. Sarmiento traz contribuições importantes ao categorizar as principais expressões da cultura produzida pelos pequenos. No que coincidimos e no que diferenciamos do autor em nossa investigação apresenta-se a seguir:

A **ludicidade**, categoria proposta por Sarmiento (2004), é utilizada em nossa tese do mesmo modo como o autor a apresenta em sua obra, indicando a propensão espontânea que as crianças têm para brincar e jogar como forma de se autoconhecer, conhecer o mundo e produzir sentido à sua existência. Da mesma forma, utilizamos o conceito de **interatividade** tal qual é apresentado por Sarmiento, referindo-se à capacidade que a criança tem de perceber-se como componente de um grupo social, produzindo o sentido de pertença a um coletivo e ressaltando sua predisposição para interagir com os pares. Ao falarmos da **fantasia do real**, entretanto, decidimos denominar o termo como **devaneio**, utilizando subsídios fenomenológicos referenciados em Bachelard (2009), que vê o devaneio infantil como uma forma de proporcionar liberdade à criança de modo a possibilitar que ela crie e recrie sentidos para sua vida, abrindo um portal para a ressignificação poética do mundo. Assim, ampliamos o sentido original da teoria da sociologia da infância para um sentido mais convergente em relação à poiesis proposta em nossa investigação. Finalmente, preferimos utilizar o conceito de **devir**, também ampliando a ideia original de Sarmiento (que propunha originalmente a **reiteração**), para compreender o olhar reiterado para o mundo a partir das experiências presentes e da dialogia despreconceituosa com os fenômenos.

A partir dessas categorias iniciais, desdobram-se subcategorias que surgem de forma híbrida, ou seja, que as transpassam e geram potenciais elementos que, congregados, resultam no todo formador do “estado de infância”. São elas: liberdade, prazer e poesia.

A seguir, apresentaremos as categorias anunciadas e suas implicações na formação ontológica do ser criança.

### **3.3. Características Ontológicas da Infância**

Aqui, apresentamos em quatro subtítulos as categorias que, para nós, compõem ontologicamente a infância e convergem na direção da explicação do estado de infância na arte da palhaçaria, quais sejam: infância e ludicidade, infância e devaneio, infância e interatividade e, finalmente, infância e dever. As subcategorias surgem do entrecruzamento dessas quatro categorias, caracterizando-se como o resultado poético e social que emana das formas de ser criança.

#### **3.3.1. A Criança é Lúdica**

A **ludicidade** tem sido estudada por diversas áreas como Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e História. Podemos mencionar, dentre seus estudiosos clássicos, Negrine (2014), Rinaldi (2010), Montessori (2017), Comenius (2011), Russel (2014), Vigotski (2007; 2009), Wallon (2007), Cohn (2005), Sarmiento (2004; 2010), Müller (2007), Slade (1978), Chateau (1987), Tonucci (2005) e Huizinga (2010).

Pelo fato de a ludicidade constituir-se como uma ideia central na cultura da infância, podemos afirmar que as brincadeiras típicas das crianças são as que traduzem melhor a essência do jogo, já que “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade” (HUIZINGA, 2010, p. 21).

Brincar não é exclusivo das crianças, próprio do homem, é uma das atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 15).

Muitos especialistas e estudiosos da infância estão de acordo que a criança que possui a possibilidade de brincar com liberdade, dentro de condições capazes de respeitar seu modo de ser e suas peculiaridades, consegue se desenvolver melhor enquanto um sujeito integral.

As crianças que não brincam, ou não brincam o suficiente e adequadamente, não serão boas mulheres e bons homens adultos, nem bons pais, nem bons professores, nem bons trabalhadores, nem bons administradores (TONUCCI, 2005, p. 21).

Portanto, a brincadeira pode exercitar a ética das relações e possibilitar, além do desenvolvimento físico, a capacidade de socialização por meio das atividades lúdicas. Enquanto a criança brinca, vai orientando sua percepção para si e para o outro, experimentando o mundo e seus fenômenos, aprendendo a agir com autonomia e liberdade (RINALDI, 2012). Essa liberdade é importante também para construir um repertório criativo, exercitar as apropriações e representações do real e buscar possíveis soluções para entraves ou interdições que o mundo exterior apresenta.

Ao brincar [...] as crianças pegam a realidade nas mãos, de modo a tomar posse dela; com liberdade, elas a decompõem e recompõem, consolidando essa qualidade de pensamento convergente e divergente. Por meio da brincadeira, as crianças confrontam a realidade e aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que é quase sempre opressiva. É aqui que alguns dos nossos erros mais sérios criam raízes (RINALDI, 2012, pg. 215).

Proibir a criança de brincar ou restringir esse impulso espontâneo acarreta enormes prejuízos para seu desenvolvimento (RINALDI, 2012). Partindo dessa constatação, podemos afirmar que o ato de brincar é próprio da natureza infantil, tão intrínseco que, ao ser coibido, amputa uma característica essencial que a forma e dá identidade a essa natureza .

Além disso, nas brincadeiras, os pequenos têm a possibilidade de conhecer o mundo exterior, ressignificando-o internamente. Segundo Vigotski (2007), brincando, as crianças capturam a realidade concreta, transformando-a em abstração e criando um repertório a ser compreendido cognitivamente, de modo a

proporcionar representações significativas, produzindo sentidos. Brincar é compreender cognitivamente o mundo.

É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKI, 2007, p. 113).

Nos primeiros anos de vida, a brincadeira torna-se um potente dispositivo de construção da subjetividade. É por meio do jogo que as estruturas mentais se sedimentam e constroem o caráter e a personalidade. Uma interferência negativa neste momento pode marcar sensivelmente os modos de ser e de pensar da criança, não só na sua infância, mas também no seu futuro enquanto adulto ou adulta.

[...] o jogo para a criança é, em primeiro lugar, brincadeira, é também uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a euforia, etc., tem importância considerável. [...] está ligado ao despertar da personalidade (CHATEAU, 1987, p. 11).

Para o brincante, o jogo, apesar de ser divertido e prazeroso, é uma atividade séria, pois o indivíduo é mobilizado em todas as suas faculdades, sejam elas afetivas, cognitivas, sociais, motoras ou interacionais. Quanto mais a criança tem oportunidades para brincar e jogar, mais ela vai desenvolvendo sua percepção de si, do outro e do mundo. A qualidade da brincadeira se reflete na qualidade de seu desenvolvimento pessoal, que engloba o seu potencial criativo e expressivo e sua capacidade de ler o mundo e se relacionar de forma saudável com ele.

[...] no desenvolvimento global da criança [...] todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. [...] do ponto de vista afetivo, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança se expressar livremente. [...] o jogo é a atividade por excelência da criança, uma atividade vital que possibilita à criança se conhecer a si mesma e a formar conceitos sobre o mundo (NEGRINI, 2014, p. 29).

É inegável a contribuição que os jogos/brincadeiras trazem para o desenvolvimento humano iniciado na infância. Como podemos observar nas



citações supracitadas, as atividades lúdicas fazem parte dos modos de ser e cultura infantil (SARMENTO, 2004), sendo inerentes à forma de a criança existir no mundo. As brincadeiras ajudam na construção cognitiva, pois inferem sentidos aos objetos, às relações cotidianas e às representações sociais, sentidos esses que ganham contornos passíveis de abstração, contribuindo para a construção de pensamentos mais complexos. As brincadeiras estimulam a afetividade, a coordenação motora e geram energia necessária para tomadas de atitudes no ambiente social onde as crianças vivem. Além disso, reforçam a constituição da personalidade, pois contribuem para a formação da subjetividade (NEGRINI, 2014), imprimindo sentido à experiência de ser e estar no e com o mundo. Para Kirinus, a “infância é o tempo privilegiado de brincar, em que a natureza lúdica não está dissociada da natureza do trabalho” (2013, p. 29) – no caso, um trabalho incessante da criança na construção de si mesma, por meio da brincadeira.

Como já dito, a ludicidade é inerente ao modo infantil de ser e de se relacionar. Existem profissões que pedagogicamente se utilizam da brincadeira para ensinar a cooperação, a percepção do espaço e do outro e mesmo para fruir e fortalecer aspectos culturais, como no caso da Educação Física, por exemplo. Porém, mesmo sem um orientador adulto, as crianças são capazes de organizarem sozinhas as brincadeiras, apenas por meio de trocas entre si. Por meio dessa constatação, atribuímos à infância, de modo geral, a característica lúdica enquanto qualidade ontológica desse ser em peculiar fase de desenvolvimento.

O jogo é atraente, pois, além de tudo o que já foi explanado, ainda proporciona prazer na medida em que é puro divertimento. Para Huizinga, “o divertimento [...] é [...] precisamente o que define a essência do jogo” (2010, p. 5). O autor ainda reforça que “o bebê grita de puro prazer” (HUIZINGA, 2010, p. 5), quando se diverte com uma atividade lúdica qualquer.

Esse prazer proporcionado pelo jogo é capaz de nos arrebatá-lo, pois provoca uma espécie de satisfação na esfera criativa ao encontrarmos resoluções ou novas descobertas. Esse estado nos afeta emocionalmente nos elevando para além da lógica cotidiana.

[...] a experiência, ainda inexpressa da natureza e da vida, manifesta-se no homem primeiro sob a forma de arrebatamento. A capacidade criadora, tanto nos povos quanto nas crianças ou em qualquer indivíduo criador, deriva desse estado de arrebatamento (HUIZINGA, 2010, p. 20).

Abib (apud TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 9) diz que a pergunta inevitável ao se estudar a infância e as brincadeiras é: “o que é ser criança?”. Ele responde a essa pergunta no livro “Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa”, o qual prefacia:

A criança é o Homo ludens em sua aurora. Que nos primórdios, o Homo é ludens, e que é somente mais tarde que ele se torna Homo faber e Homo sapiens, e que se esquece que é ludens; e que à medida que se torna sapiens e faber, reprime o ludens; estratégias de ocultamento: vir a ser adulto, vir a ser sapiens, vir a ser faber, e esquecer o ludens, e reprimir o ludens. O adulto: sapiens, faber; a criança: ludens. O conhecimento, sim; o trabalho e a técnica, sim; o prazer, não (ABIB in TOMÁS; FERNANDES, 2014).

Temos acima uma definição panorâmica que diferencia o adulto da criança. O adulto visto como o sujeito que faz e pensa racionalmente e a criança, como o ser que desfruta do prazer da brincadeira. Abib (2014) apresenta-nos a perspectiva filosófica que compreende o mundo dos adultos como um lugar de ação produtiva e de racionalidade cartesiana, num contexto sério, muitas vezes até austero. Já a criança pertence ao território lúdico, onde o prazer é permitido, mas que logo precisa ser superado para validar o ingresso no mundo civilizado. Essa constatação revela o lúdico como característica ontológica do ser criança.

### 3.3.2. A Criança Devaneia

O devaneio, também pode ser denominado de “**a fantasia do real**”, ou seja, “a transposição de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta ‘não literalidade’ [que] está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança” (SARMENTO, 2004, p.16). Atribuimos a essa interpretação que a criança faz do mundo o sentido poético de sua expressão, que muitas vezes acaba por inspirar muitos poetas em suas criações.

Também consideramos que a interpretação do mundo por meio de imagens fantasiosas e fantásticas seja inerente ao modo de ser da criança em sua primeira década de vida. A capacidade de recriar o mundo de modo mediado por essas

representações, que superam a concretude ordinária e racional dos fenômenos e agrega qualidades transcendentais ao imaginário infantil, é muito significativa, pois acabam sendo posteriormente apropriadas por setores criativos da sociedade, como a arte e a filosofia, por exemplo. Em suas investigações sobre como se forma o pensamento nas crianças, Piaget concluiu que, na faixa etária em torno dos 6 anos, “ao aprender o nome de uma coisa, a criança [...] acredita ter feito mais do que isso, crê ter penetrado na essência das coisas e ter descoberto uma explicação real delas” (2005, p. 57).

Essa percepção do mundo agrega sentidos para as experiências que surgem da compreensão dos fenômenos do ponto de vista diverso dos adultos. Elas partem da ideia de que é possível penetrar na essência de um objeto, ultrapassando sua concretude, atribuindo um sentido transcendente àquele de que uma substância possui uma nomeação como uma forma de identificação por meio de signos. Cada objeto acaba sendo o próprio nome, como ele se autodeterminasse e tivesse um sentido próprio. Isso é visto como uma visão fantasiosa dentro da perspectiva racional dos adultos. É como se o próprio sol, por exemplo, contivesse seu nome em sua substância: a criança ignora que esse nome lhe foi atribuído, acredita que esse nome foi anunciado pelo próprio astro, como se ele tivesse vida e pudesse pronunciar quem ele é. Essa é uma forma fantasiosa, filosófica e poética de compreender e explicar os fenômenos da vida.

Os seres humanos buscam muito mais do que uma resposta objetiva aos seus questionamentos. Muitas vezes, a subjetividade é capaz de responder com maior plenitude aos anseios do sujeito comum do que a objetividade das explicações que as ciências exatas podem dar. Em alguns momentos, há mais substância nos devaneios poéticos do que nos manuais de ciência. Ao levarmos em conta que tais devaneios são contributos para a produção de um conhecimento que transcende a lógica matemática, podemos considerar que a consciência humana pode ser despertada primordialmente por meio de estímulos lúdicos e poéticos (BACHELARD, 2009).

A imagem poética nova – uma simples imagem! – torna-se assim, simplesmente, uma origem absoluta, uma origem de consciência. Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta (BACHELARD, 2009 , p. 1).

A imaginação agrega valores inestimáveis à capacidade criativa dos seres humanos. Bachelard, em sua análise, busca uma explicação para o surgimento da imaginação infantil que ultrapasse as classificações científicas e geralmente ligadas aos métodos aplicados pela psicologia, por exemplo, que se preocupa mais em investigar o surgimento da capacidade cognitiva e substratos de ordem prática do que os sentidos subjetivos propulsores da livre imaginação. Há um interesse em categorizar de modo a dominar e prever.

Tudo seria mais simples, parece, se seguissemos os bons métodos do psicólogo, que descreve aquilo que observa, mede níveis, classifica tipos – que vê nascer a imaginação nas crianças sem nunca, a bem dizer, examinar como ela mora na generalidade dos homens (BACHELARD, 2009, p. 2).

A imaginação e a cognição andam paralelamente durante os primeiros estágios de desenvolvimento da criança (PIAGET, 2005) e, de maneira intrínseca, se desenvolvem a partir de estímulos mútuos. Matthews (1994) contribui nessa reflexão quando questiona sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo nas crianças.

Quais são exatamente os princípios que, de acordo com Piaget e Inhelder, são “construídos” ou descobertos durante este desenvolvimento? Eles nunca dizem. É um comentário revelador sobre as suas atitudes, tanto perante as crianças que estão a estudar, como em relação às grandes questões metafísicas e científicas presentes nestas experiências, que nunca se tenham preocupado com a formulação dos princípios que as crianças parecem esforçar-se por descobrir, ou como dizem, “por construir” (MATTHEWS, 1994, p. 75).

Localizar os aspectos do raciocínio ou do estado de consciência gerador da curiosidade deflagradora da questão metafísica relacionada à constituição do pensamento e da lógica subjetiva da criança pode dar pistas sobre a constituição ontológica de sua forma de ser no mundo e de atribuir sentido às coisas. A subjetividade, derivada do exercício do devaneio, encontra um caminho no qual inferimos a lógica que desemboca na poesia (BACHELARD, 2009), pois entendemos a *poiesis* como uma expressão que não se pauta apenas na lógica linear e racional, baseada na realidade concreta, mas, sim, como fruto de

substratos advindos da fantasia e da vocação conotativa que os signos podem ter quando são atribuídos e percebidos com liberdade.

Pelo menos, é o que se pode observar em diversos poetas, como, por exemplo, Manuel de Barros. Ao atribuir significado às coisas do mundo, ele está imbuído de um estado que justifica sua construção poética por meio do olhar simples da infância: “Eu queria usar palavras de ave para escrever” (BARROS, 2010, p. 9). O sentido que “palavras de ave” possui em seu poema transcende à lógica cotidiana e está impregnado de subjetividade poética. Ao escrever esse poema, parte da compilação intitulada “Menino do mato”, o poeta evoca sua infância e fala da gênese de sua vida simples, tentando explicar com que olhos enxerga o mundo.

Assim, “se déssemos ouvidos ao psicanalista, definiríamos a poesia como um majestoso Lapso da Palavra. Mas o homem não se engana ao exaltar-se. A poesia é um dos destinos da palavra” (BACHELARD, 2009, p.3). Parece-nos que a função pragmática das coisas no mundo concreto, em certa medida, é agregar sentido ao universo imaginário e subjetivo que constitui o íntimo do ser humano. Mesmo as palavras, as quais possuem um sentido objetivo por representarem alguma presença concreta no mundo, têm seu valor ampliado quando conseguem ultrapassar sua função denotativa, cumprindo seu destino poético.

A criança, por sua condição cultural, biológica e social, tem um potencial extremamente elevado para criar poeticamente novos sentidos para as palavras e seus significados objetivos, gerando um conhecimento diverso daquele cartesiano e prático. Na obra “A casa das estrelas<sup>17</sup>”, podemos observar diversos exemplos de resignificação das palavras dentro da lógica infantil. Perguntadas pelo autor Javier Naranjo<sup>18</sup> o sentido de determinadas palavras, as crianças entrevistadas responderam de acordo com seus entendimentos. Podemos constatar o resultado a partir alguns exemplos retirados do livro:

O que é Poesia?

Tem vezes que alguém não tem nada pra fazer e começa a escrever poesias. (*Bianca Yuli Henao, 10 anos*)

---

17. A Casa das Estrelas é o resultado de uma pesquisa feita ao longo de 10 anos pelo professor Javier Naranjo com crianças entre 3 e 12 anos da cidade de Llanogrande, zona rural de Rionegro na Colômbia, sobre o que elas pensavam e entendiam do mundo ao seu redor através das palavras (<http://www.sohlendo.com.br/2014/06/resenha-casa-das-estrelas-javier-naranjo.html>).

18. Na verdade Javier Naranjo é o organizador responsável pela seleção das frases, já que os verdadeiros autores foram as crianças.

A poesia é muito bonita porque dá frases de amor. (*Oscar Albert Estrada, 11 anos*)  
 Expressão de reprimidos. (*Eulália Vélez, 12 anos*)  
 Algo ridículo. (*Mateo Ceballos, 10 anos*)  
 O que é Poeta?  
 Alguém que descobriu o mundo. (*Nelson Fernando Londoño, 9 anos*).  
 É qualquer pessoa que voa pelo ar. (*Sandra Milena Mazo, 7 anos*)  
 É um país que não existe na vida. (*Glória Cecília Guzmán, 9 anos*)  
 Qualquer coisa inventada é um poeta. (*Maritza Plano, 8 anos*)  
 (NARANJO, 2013, p. 95-96).

É muito curioso observar que alguns entendimentos convergem para a explicação filosófica dos autores que nos servem de referência nesta investigação. Quando a menina Glória afirma que o poeta “é um país que não existe na vida”, coloca no plano da fantasia, do devaneio, a dimensão poética da existência e da produção do sentido poético das palavras e do seu sentido. Essa afirmação dá indícios de que as crianças possuem uma percepção bastante peculiar da vida e de suas manifestações. Glória compreende que a poesia transcende o sentido ordinário da lógica racional que rege o mundo e suas representações.

Maritza converge com o pensamento de Manuel de Barros quando diz que “qualquer coisa inventada é um poeta”, pois o poeta diz em sua obra “Memórias Inventadas – A infância” que “tudo que não invento é falso” (BARROS, 2003, p. 5), reforçando assim o sentido autêntico das invenções poéticas. E o poeta, localizando enfaticamente o território de sua produção, ainda diz que “não é da informática, mas da invencionática” (BARROS, 2003, p. 34), o que dá subsídios para a afirmação da pequena Maritza. Em sua própria poesia, Manuel de Barros afirmava que “os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia” (BARROS, 2003, p. 25), indo além do fato de os pequenos pensarem de forma poética, mas, de fato, “serem” a própria poesia.

No território da funcionalidade, pouco espaço sobra para os devaneios e a produção de sentido poético para a vida. Do ponto de vista produtivo, não há muito espaço para o que não se mostra economicamente útil à sociedade. Mas, “numa filosofia dialética do repouso e do ato, do devaneio e do pensamento, a lembrança da infância afirma bem claramente a utilidade do inútil” (BACHELARD, 2009, p. 110). Assim, confirmamos o que os poetas já sabem há muito tempo.

Ele sabia que as coisas inúteis e os  
 homens inúteis

se guardam no abandono.  
Os homens no seu próprio abandono.  
E as coisas inúteis ficam para a poesia (BARROS, 2010, p. 91).

Isso se reforça com a resposta que Naranjo obteve da garota Bianca sobre o que é poesia, quando ela diz que “tem vezes que alguém não tem nada pra fazer e começa a escrever poesias”, ou seja, não há uma utilidade prática na poesia: ela serve para preencher um espaço vazio, “inútil”.

Consideremos a poesia como algo do território da “inutilidade prática”. Rubem Alves (2011) afirma que, metaforicamente, existem duas caixas metafísicas no mundo subjetivo da nossa imaginação: uma é a caixa das utilidades, onde se encontram os elementos que possuem função objetiva na nossa existência. Lá estariam as ferramentas para a vida prática. Na caixa da inutilidade se encontra tudo aquilo que está no território da subjetividade poética, no campo do devaneio. Para ele, aí é que se localiza a poesia, pois se trata do território da arte.

Mas, para Manuel de Barros, nem sempre foi fácil escrever suas palavras “inúteis”: a cobrança do mundo da lógica adulta funcional exigia uma utilidade para sua vida. Abaixo, um poema/depoimento do poeta, a respeito de seu desejo de viver uma vida de fraseador, em devaneios poéticos e sentidos inventados para sua vida.

Hoje completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada (BARROS, 2003, p. 28).

O olhar dos adultos prioriza a vida prática, mas o desejo dos meninos e das meninas ultrapassa a lógica da utilidade e viaja no horizonte do devaneio em busca de sentidos que transcendam as necessidades cotidianas. Desse modo, inventa sentidos e cria novas linguagens.

A linguagem da criança geralmente se apresenta para os adultos repleta de lacunas e é julgada como um processo em construção, pobre em diversidade léxica, sendo desprezada como se não pudesse ser portadora de conhecimentos e valores (RINALDI, 2012). Porém, a capacidade criativa e imaginativa, ricamente imagética, abre uma porta ao devaneio e pode ser considerada potencialmente poética. “Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem” (BACHELARD, 2009, p. 3).

Podemos considerar que todos vivem num contexto que vai além do mundo físico pré-existente à sua chegada nele (BACHELARD, 2009). O ser humano se caracteriza por transformar o meio em que vive de modo dialético, é afetado pelo ambiente e suas determinações sociais o afetam dialeticamente, bem como aos demais sujeitos com quem se relaciona, criando, como síntese, representações do mundo sempre em diálogo com o meio. Isso gera implicações físicas, sociais, psíquicas, biológicas, culturais e históricas (MORIN, 2011). A materialidade do mundo inspira aqueles que se permitem devanear e fantasiar a partir do real e, dentro de uma objetivação concreta, abstraem-se os sentidos e significados, atribuindo outros valores e qualidades, criando verdadeiramente o mundo em que habitamos.

Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso. Existe um futurismo em todo universo sonhado (BACHELARD, 2009, p. 8).

O devaneio alimenta o tempo em que estamos despertos, incitando soluções criativas e mobilizando nosso desejo por algo que supere a monotonia do cotidiano. Imprime significados transcendentais e abre horizontes para novas possibilidades, contribuindo para eliminar quadros estáticos de pensamentos e formas cristalizadas de respostas aos fenômenos (SPOLIN, 2005). A subjetividade despertada pela ação de devanear, típica da criança e primordial para a criação artística em qualquer nível, consubstancia a necessidade desse espaço de liberdade para ampliar o alcance do sonho em todos os seres humanos e suas representações.

As crianças, em sua infância, conseguem se conectar com sua memória sensível (produzida na fantasia) durante as brincadeiras, de modo a criar seu próprio universo lúdico, pelo qual são absorvidas. Vemos constantemente uma



série de exemplos de crianças que, apesar de viverem em condições inadequadas e no limite, ainda conseguem um espaço de devaneio, onde suas capacidades de sonhar e se relacionar ludicamente com o mundo afloram, de modo a fazer possível sua sobrevivência. Para compreendermos essa fuga, precisamos lançar um olhar poético sobre tal situação, sob o risco de naturalizarmos essa característica.

Em 2010, o grupo Meu Clown foi convidado para participar de uma festa natalina em uma casa-abrigo para crianças em tratamento contra o câncer. Esse lar chama-se Casa Ninho, fica na cidade de São Paulo e dá suporte a famílias que precisam se deslocar de suas cidades para buscar tratamento em hospitais mais bem equipados, como é caso do hospital do câncer que fica na capital paulista. Para aquela intervenção, preparamos algumas músicas e estávamos dispostos a passar uma tarde com as crianças, oferecendo nossa atenção, caracterizados de palhaços.

O convite surgiu justamente pelo fato de conhecerem nosso trabalho enquanto artistas/*clowns*. Nossa apresentação e interação com os pequenos seria logo após o almoço. Chegamos ao local, nos maquiemos e fizemos uma entrada, já cantando, a fim de surpreender as crianças e seus pais ou acompanhantes. Esse momento causou a princípio um estranhamento seguido de empatia. Porém, havia um pequeno garoto sentado numa escadaria que, quando nos viu, procurou se afastar, demonstrando não ter ficado muito interessado na trupe de palhaços.

Tentei me aproximar, mas quanto mais eu chegava perto, mais ele se afastava. Temos princípios éticos em nossas intervenções, sendo que o respeito à vontade de interação conosco ou não é um deles. Assim, afastei-me fisicamente, mas procurei manter contato visual com o menino. Lembrei que tinha comigo um brinquedo para fazer bolinhas de sabão e comecei a brincar, a princípio comigo mesmo, fazendo bolinhas de sabão e interagindo com elas. Percebi que o garoto se interessou e começou a acompanhar a brincadeira. Bem lentamente, fui me aproximando dele, até que cheguei tão perto que ele podia interagir com as bolinhas também.

O fascínio dele com a magia que as bolinhas despertavam afastou o receio e, em alguns minutos, lá estava o pequeno (aparentava ter menos de cinco anos de idade) a brincar comigo, caracterizado de *clown*, totalmente envolvido no jogo. Apesar do seu sofrimento com a doença, que o deixava sem um fio de cabelo e que fazia com que sua tez tivesse uma coloração amarelada e mesmo da sua

compreensão física que indicava que estava convalescendo, ele foi capturado pelo desejo de brincar, abstraindo sua condição de sofrimento e se permitindo “devanear” num jogo pueril, típico da infância. Foi tomado por um “estado” propício ao lúdico e, distraidamente, mostrou um fugaz sorriso. Um palhaço, bolinhas de sabão e uma criança disponível ao jogo, foi o que bastou para se instalar uma efêmera, mas profunda atmosfera de poesia no ambiente. “Parece, pois, que se nos ajudamos com as imagens dos poetas, a infância se revela psicologicamente bela” (BACHELARD, 2009, p. 95). Esse exemplo demonstra que é pelo que transcende o concreto e cria possibilidades significativas de atribuição de sentido subjetivo à existência humana que a poesia encontra seu caminho no âmbito da arte da palhaçaria.

Em contrapartida, muitas vezes a vontade civilizadora empreendida pelas instituições sociais, como a escola, por exemplo, contribui de forma negativa para a construção da personalidade em formação dos sujeitos em desenvolvimento. De uns séculos para cá, a escola tornou-se o local de tutela da infância, impondo-se como instituição responsável pela instrução e educação dos cidadãos para a sociedade. De fato, historicamente, como observa Foucault (2011), ela serve de dispositivo disciplinador e docilizador dos indivíduos, domesticando-os para cumprir, de modo produtivo, seu papel na estrutura social. A lógica seguida, imposta pela elite, é a da reprodução do *status quo*. Toda a criatividade e inovação que por ventura fugirem a essa ideologia são rapidamente tolhidas e reprimidas. Por isso,

assim que a criança atinge a “idade de razão”, assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos aceitam ser “objetivos”. Empanturramo-la de sociabilidade (BACHELARD, 2009, p. 102).

Tal vigilância, muitas vezes, inibe até mesmo os espaços de *solidão da criança*, momento no qual ela se deveria estar livre para mergulhar em seu devaneio pessoal e construir suas relações com o mundo concreto por meio da sua criatividade e fantasia, compondo imagens recheadas de poesia e imprimindo sentido à sua existência. Hoje em dia, os espaços para essa solidão são preenchidos de atividades e tarefas escolares, monitoramento constante, jogos

eletrônicos e distrações virtuais. Cada vez sobra menos espaço para solidão, para estar só consigo mesmo, apenas no exercício da imaginação libertadora e criadora.

A possibilidade de desenvolvimento de sentimentos e referências para que a criança possa, ao se tornar adulta, sustentar um “estado infantil do ser” fica comprometida, pois esvazia-se no anseio de preencher o tempo presente com uma plethora de atividades funcionais e recreativas. Perde-se o espaço para a liberdade de exercer a imaginação solitária através do devaneio, pois “(...) é nas lembranças dessa solidão cósmica que devemos encontrar o núcleo de infância que permanece no centro da psique humana” (BACHELARD, 2009, p. 102). Segundo Bachelard, devemos levar em conta que “a cosmicidade de nossa infância reside em nós” (2009, p. 103). Daí que, para acessá-la, precisamos nos sintonizar com ela por meio de um *estado*.

A liberdade que está presente de forma latente na infância vai de encontro com a vontade de repressão civilizadora, que pretende a domesticação ideológica e a castração criativa impostas pela lógica ocidental hegemônica. Essa força repressora esbarra com um impulso intrínseco ao ser humano, o qual potencialmente permanece em cantos recônditos de cada sujeito, pois “a infância é o poço do ser” (BACHELARD, 2009, p. 109), e esse estado pode preencher de possibilidades e nutrir de horizontes a perspectiva e o potencial de “ser mais” (FREIRE, 2013) que todos os sujeitos carregam.

Observando da perspectiva de que a expressão da fantasia na criança se dá por meio de uma linguagem, podemos aproximar sua imaginação criativa e sua liberdade para o devaneio à produção poética em suas diversas manifestações, desde a linguagem formal até as ações espontâneas, guiadas pela curiosidade do mundo que os pequenos demonstram desde os primórdios de seu desenvolvimento. Em nossa seleção de poesias, podemos constatar que existem poetas que, de algum modo, beberam da fonte da infância na sua inspiração criativa.

Citando Schiller, Kirinus (2013, p. 120) destaca que

a ingenuidade genial dos poetas, por ele denominados de sentimentais, alcança a de outros somente pelo ideal. Como perderam o vínculo com a profunda simplicidade da natureza e com a inusitada percepção do mundo pela ingenuidade infantil, só conseguem alcançar sua genialidade poética voltando a contemplar a natureza a partir do não saber infantil.

Ao olhar para o mundo por meio da sua apropriação e pelo exercício de suas representações, pode-se atingir a genialidade via simplicidade e ingenuidade.

Kirinus ainda traz elucidações precisas quando, em sua obra intitulada “Synthomas de poesia na infância”, aproxima algo que chama de synthoma de poesia a estado criança (KIRINUS, 2013, p. 7). Para ela, a criança é portadora do germe da poesia quando consegue recriar o mundo intuindo-o, inventando-o e subjetivando-o, seja na esfera do visível seja do invisível, elaborando metáforas e buscando sentidos. Desse modo, a criança cria sua própria verdade poética, a qual não corresponde à lógica cartesiana e que “transcende o realismo filosófico, racional ou científico” (KIRINUS, 2013, p. 17).

Segundo a autora, “para entrar em sintonia com a criança [...] é preciso compreender sua natureza poética plena de fantasia” (KIRINUS, 2013, p. 27). Podemos inferir que o eixo gerador da categoria **fantasia do real**, presente nas culturas da infância e sugerido por Sarmiento (2004), proporciona a liberdade necessária ao devaneio, o qual constitui o material propício para gerar a relação infância-fantasia-poesia proposto por Kirinus (2013). Desse modo, entendemos que o substrato da poesia é a fantasia, ou seja, esta última estabelece um espaço de liberdade criativa capaz de produzir sentidos transcendentais à lógica atribuída à racionalidade moderna, permitindo novos sentidos e atuando no campo estético da *poiesis*.

Em seu livro, Kirinus afirma que “de fato, é fácil constatar que a gramática das crianças é outra. Pertence à gramática do coração [...]” (KIRINUS, 2013, p. 38). Essa característica emocional dos pequenos costuma colocá-los em lugar privilegiado nessa mirada poética da existência. Por meio do “coração”, são capazes de atribuir sentidos mais amplos a fenômenos objetivos e concretos. Jhonan Sebastián Agudelo, de oito anos, ao ser perguntado sobre o que é ser criança, respondeu: “Humano feliz” (NARANJO, 2013, p. 39). Essa resposta indica que existe um sentimento envolvido na sua construção, ou seja, ela representa uma percepção, desejo ou pensamento que envolve afeto. Simón Peláez, de onze anos responde que Colégio é uma “casa cheia de mesas e cadeiras chatas” (NARANJO, 2013, p. 34). É muito interessante observar que, quando o garoto atribui características humanas a objetos – mesas e cadeiras chatas – sabemos que de

fato ele se refere ao contexto. Entretanto, a personificação da mobília está intrinsecamente relacionada à sua vivência afetiva em torno de tais objetos.

As crianças estão mais próximas da experiência poética do que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer. Essa proximidade é o que eles nos contam quando escrevem e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem, a maioria das vezes nem as veem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos e vazios para encher com toda a “sabedoria dos grandes”. Ah, e também existem as pessoas que olham as crianças com a indulgência de uma torpe bobagem ou com a urgência de convertê-las em gênios, sem nenhum pingo de infância, e já em seus poucos anos transformados em pequenos monstros vaidosos (NARANJO, 2013, p. 16).

Em nossa investigação, temos a perspectiva de que a experiência poética está no jeito de ser, que se traduz em uma forma de *poiesis* da existência.

Em nossas referências e durante as atividades cênicas e interventivas com o grupo Meu Clown, observamos, dentre as características típicas do ser infantil, a poesia como um potencial inerente à criança. Esse potencial muitas vezes pode, porém, ser anulado por meio da domesticação, ainda que, de algum modo, se apresente de forma espontânea quando os pequenos estão em condições de se manifestar sem as castrações típicas dos poderes opressores presentes no ambiente civilizador. Isso se dá pelo fato de que poesia e brincadeira são atividades que pressupõem liberdade, ludicidade, devaneio e criação. Nesse sentido, Huizinga é categórico ao afirmar que “para compreender a poesia, precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto” (2010, p. 133). Essa afirmação reforça a ideia de que a simplicidade lúdica do olhar pueril da criança é deflagradora de potencial para a criação poética em suas diversas manifestações.

O que é mais poético e sutil? Dizer que “ancião” é uma pessoa que envelheceu ou que é “quando os anos de alguém vão embora” (Sandra Liliana Villa, 8 anos *apud* Naranjo, 2013, p. 24)? Mesmo sabendo que muito provavelmente não era a intenção da menina produzir algo carregado de sentido poético, seu modo de organizar o pensamento e buscar uma resposta na qual houvesse algum sentido a levou a criar uma imagem bem mais suave, repleta de poesia e beleza. Podemos dizer que ela imprimiu um sentido estético à sua resposta.

A curiosidade sobre a origem desse tipo de pensamento nos conduziu a Piaget (2005), que, na busca intensa da compreensão de como se dá o processo de amadurecimento psicológico na criança, apresenta verdadeiras “pérolas” das entrevistas feitas com os pequenos. Podemos atribuir sentido poético a muitas respostas, independente da intencionalidade das crianças durante as entrevistas.

De um menino de 5 anos: “Papai, por que nossos olhares não se misturam quando se encontram?” [...]

De um de nós: “Lembro-me de que, quando era menina, me perguntei como era possível que dois olhares que se cruzam não se chocassem em algum ponto. Achava que esse ponto fica a meio caminho entre as duas pessoas. Também me perguntei por que não se sente o olhar do outro no rosto, por exemplo, quando nos olham o rosto” (PIAGET, 2005, p. 45).

Esse trecho descritivo dos resultados das experiências com crianças compreendidas por Piaget e sua equipe de investigadores aponta características das respostas das crianças que podem, perfeitamente, receber atribuição de conotações poéticas. Podemos observar que a curiosidade impulsiona uma busca por respostas a fim de esclarecer o comportamento dos fenômenos do mundo. As perguntas não estão contaminadas pela lógica cartesiana, portanto surgem livres de conceitos predeterminados e de paradigmas racionais “inexperenciados”. Ao contrário, a experiência presente impulsiona o raciocínio, que se mostra repleto de liberdade, devaneio e criatividade. Como a criança não está impregnada de conceitos científicos, ela se encontra livre para imaginar as hipóteses que se constroem com auxílio da fantasia e alimentada pelo devaneio.

[...] o pensamento da criança aproxima-se mais de um conjunto de atitudes que se vinculam ao mesmo tempo com a ação e com o devaneio (e a brincadeira combina esses dois procedimentos que são os mais simples para chegar à satisfação orgânica) do que o próprio pensamento consciente e sistemático do adulto (PIAGET, 2005, p. 26).

Portanto, a lógica do pensamento infantil é lúdica e fantasiosa em sua natureza, não cabendo a busca *a priori* de uma significação racional pertinente ao universo adulto. Porém, algumas vezes, a tentativa de realizar essa transposição tem o poder de gerar imagens potencialmente poéticas, pois possui em si o germe da poesia: a fantasia e a ludicidade – claro que dentro de uma perspectiva que considera a liberdade para associar tais imagens a sentidos poéticos.

É vocação da linguagem poética incitar a livre imaginação. “A imagem poética tem um dinamismo próprio, foge sempre de qualquer tentativa formalista de interpretação. [...] Ao tornar a palavra imprevisível, a poesia exercita no leitor o aprendizado da liberdade” (SOUZA, 2012, p. 40). Acrescentaríamos que isso se dá não só em quem “lê” a imagem ou a palavra poética, mas para quem a frui também, ou seja, “para que a poesia ou a fala da criança possam servir a uma proposta de libertação e integração do homem consigo mesmo, é necessário que este desenvolva sua sensibilidade” (SOUZA, 2012, p. 40). O “sensível” é a matéria prima da poesia e da liberdade na criança.

A construção concreta do mundo também está impregnada de criação e imaginação. A vocação poética do verbo se concretiza em imagens que acabam por integrar até mesmo nosso mundo material. Quanta poesia pode existir nos objetos à nossa volta, se o olhar de quem vê estiver sensível para percebê-la. Um olhar mais lúdico e livre consegue extrair beleza e atribuir outros sentidos para qualquer elemento do nosso cotidiano. As crianças vivem fazendo esse tipo de transposições, atribuindo outros sentidos aos objetos e às coisas.

Benjamin<sup>19</sup> atribui tanto aos surrealistas como à criança a capacidade de descobrir nos objetos a via para uma outra compreensão da realidade e para um novo olhar crítico dirigido às coisas do mundo. Na brincadeira, a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida que emana do mundo morto das coisas (SOUZA, 2012, p. 88).

Para Manuel de Barros, objetos ordinários são capazes de despertar profundas reflexões poéticas e suscitar uma enxurrada imagética sensível e potente, pois, como ele mesmo diz: “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” (BARROS, 2003, p. 34), ou seja, objetos simples e aparentemente sem interesse ou importância são ressignificados pelas crianças, ganhando novos sentidos e novos contextos ao que se apresentava dentro da perspectiva do “mundo morto das coisas”.

Observamos que o devaneio faz parte do cotidiano das crianças de modo a preencher de sentido sua experiência no mundo. A imaginação adapta o universo concreto à subjetividade que compõe o íntimo e a personalidade em formação da

---

19. Walter Benjamin

criança. Por meio da lente da poesia, já vista da perspectiva do adulto, é possível identificar qualidades estéticas e poéticas nas representações das crianças. Essa perspectiva infantil pode ser acessada por aqueles que empreendem uma busca por se expressar por meio da linguagem poética. Isso significa que esse potencial de devaneio e fantasia, típico da infância, pode perdurar naqueles que se predispõem a olhar para os fenômenos pelo ponto de vista pueril dos pequenos.

### **3.3.3. A Criança Interage**

A interatividade é inerente à criança de modo a caracterizá-la como ser social. Está no seu instinto buscar se relacionar com seu grupo de pertença. Seu desenvolvimento integral, seja cognitivo, seja emocional, dependerá da interação social, o que quer dizer que “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2004, p. 14). Os jogos e as brincadeiras costumam ter mais sabor quando compartilhados com seus pares. Aprender a conviver faz parte das necessidades mais essenciais dos seres humanos.

A necessidade de amar e ser amado é, em certa medida, a mais vigorosa condensação desse anseio humano natural. [...] essa necessidade emocional de companhia humana, o dar e receber das relações afetivas com outras pessoas, é uma das condições fundamentais da existência humana (ELIAS, 1994, p. 165).

Na primeira infância, a criança precisa de um tempo para se autoperceber. Para Slade (1978), seu instinto primordial reforça o egocentrismo, levando-a a experiências sensoriais consigo. Sua necessidade de experimentar seu próprio corpo e o mundo imediato ao seu redor provoca sua imaginação, atribuindo sentidos, muitas vezes fantasiosos dos fenômenos. É comum as crianças com menos de quatro anos se exercitarem nos chamados jogos projetados, ou seja, aqueles onde ela cria personagens e situações fora de si (SLADE, 1978). Fantasiosamente, ela atribui personalidade a objetos que passam a representar um ser imaginário. Nesse momento, uma escova de cabelo pode se tornar um cavalo e uma borracha, um cachorro. Os sentimentos da criança também são projetados em objetos e o jogo acontece numa representação em que ela não toma parte



enquanto personagem da ação. A interação com os pares ainda não é essencial, sua descoberta ainda é solitária. Nessa fase de desenvolvimento, a criança ainda é egocêntrica, percebe os demais indivíduos com quem interage como uma extensão de si mesma (SLADE, 1978).

Para Slade<sup>20</sup> (1978), por volta dos seis anos de idade, os jogos passam a ser dramáticos<sup>21</sup>, ou seja, jogos em que as próprias crianças, de modo geral, assumem os personagens na ação. Durante esse momento lúdico, a imaginação é convocada e os pequenos atuam sem perder a noção da vida real.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2010, p. 17).

Nesse momento, a interação é primordial, pois, para que haja conflito e jogo, faz-se necessário haver diversos personagens interagindo. Para que as atividades lúdicas sejam plenas, precisa-se do convívio em grupo. A partir daí, vai surgindo uma espécie de organização e as regras definem os papéis sociais, criando vínculos e atribuindo funções. Reforçando a teoria de Huizinga (2010), a ludicidade acaba sendo um impulso na direção da construção da convivência social.

Partindo do pressuposto de que a brincadeira é a primeira natureza da criança (CHATEAU, 1987), a ludicidade torna-se o pano de fundo para o desenvolvimento das demais competências e características do universo infantil. As categorias se interpenetram e produzem sentido dentro dessa complexidade.

A categoria ludicidade reaparece como um pressuposto para a interação e socialização das crianças. Muitas vezes os contextos sociais das relações vistas em grupos de adultos são reproduzidos nas brincadeiras infantis. Sabemos que a sociedade se organizou em torno do jogo (HUIZINGA, 2010), portanto não é

---

20. Peter Slade desenvolveu o jogo dramático infantil como “uma forma de expressão que diz respeito à natureza humana inteira”. É um método que considera o jogo como uma forma de partilha emocional.

21. A palavra drama tem origem no grego e significa “eu ajo” ou “eu faço”. No jogo dramático, o sujeito vive o personagem, pois age por ele.

estranho observar que na interação entre os pequenos também se configurem relações de liderança como acontece na sociedade como um todo.

O jogo em pequenos grupos reproduz, em pequena escala e em certo sentido, a sociedade organizada, onde uns são os que lideram pequenos grupos sociais e outro os que seguem, compactuando com os princípios que os primeiros marcam como ocorre com frequência nas relações sociais de adultos (NEGRINI, 2014, p. 145).

A partilha das experiências nas diversas atividades que a criança executa com seus pares cria uma cultura coletiva de convívio, fazendo surgir um significado para a palavra “amigo”. Configura-se aos poucos o sentido de grupo e vão se formando os valores comunitários (SARMENTO, 2004).

Na contemporaneidade, o impulso observado nas crianças em busca de convívio coletivo fica mais evidente, pois destoa da direção que as relações sociais tomaram na atualidade. Em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), onde os vínculos se caracterizam pela fluidez e pela não permanência, ressaltando a potencialidade mutável dos indivíduos, criou-se certa conformação de que o ser humano é um ser solitário e individualista. Porém, as crianças não parecem estar afetadas por essa mentalidade, ou, pelo menos, aquelas na primeira infância<sup>22</sup>, que ainda não se contaminaram com os valores hegemônicos da civilização contemporânea.

Elias (1994) caracteriza a criança como um ser primitivo, pois ainda não passou pelo processo civilizador e, portanto, ainda não desenvolveu os valores do homem civilizado. Assim, como os primitivos, possui um senso natural de coletividade. Aqui, encontramos mais um motivo da necessidade de interação que a criança possui: ela precisa se adaptar à sociedade constituída. Nesse sentido, o convívio com os adultos também a ajuda a formar sua personalidade e seu caráter. As interações sociais intergeracionais também são indispensáveis para tal fim.

Somente com base nesse diálogo instintivo contínuo com outras pessoas é que os impulsos elementares e informes da criança pequena tomam uma direção mais definida, assumem uma estrutura mais clara. Somente com base nesse diálogo instintivo é que se desenvolve na criança o complexo autocontrole psíquico

---

22. Primeira infância é o nome dado aos primeiros anos de vida, em particular os cinco primeiros, de um ser humano, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento.

mediante o qual os seres humanos diferem de todas as outras criaturas: um caráter mais ou menos individual. Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, para repisar esse ponto, pouco mais que um animal (ELIAS, 1994, p. 31).

O processo de socialização depende das interações, não só em quantidade, mas principalmente em qualidade. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Desse modo, melhor desenvolver-se-á a criança quanto melhores forem as condições de convivência e trocas das quais ela puder usufruir. A atração entre os pares ocorre como um dispositivo instintivo em prol do desenvolvimento integral do sujeito. Na criança, esse dispositivo atua com bastante intensidade, pois trata-se de um impulso primordial, que independe da interferência da razão.

Na origem da sociedade infantil convém, de início, apelar para um fator puramente instintivo para uma atração mútua natural análoga à que reúne os carneiros ou os cardumes de sardinhas. Dizer que o homem é social é, antes de mais nada, constatar que a espécie humana se inclui entre todas aquelas cuja natureza comporta essa atração mútua como as abelhas, as formigas, os pardais. O homem atrai o homem, é um fato. Tudo se passa como se, em cada um de nós, houvesse uma espécie de pré-conhecimento e como que uma necessidade do outro. O sorriso, primeira reação social, é a melhor prova disso (CHATEAU, 1987, p. 44).

De acordo com Chateau (1987, p. 44), então, em consequência do instinto, a criança procura socializar-se desde pequena. Ele ainda reforça que “após os 5 anos, a criança procura um amigo”. Não há nada mais significativo na vida dos pequenos do que a presença da amizade. No amigo, a criança encontra seu modo de interação mais substancial e significativo. Quem não teve um melhor amigo durante sua infância? A partilha das descobertas, dos afetos e das brincadeiras é um pressuposto constantemente observado nas culturas infantis.

Para Barra (2014, p. 132), a criança, vista pela perspectiva epistemológica da Sociologia da Infância, deixou de ser “objeto de socialização passiva” e tornou-se sujeito de sua constituição enquanto ser social por meio da construção ativa das suas interações com os demais sujeitos e com o ambiente, criando e fruindo

culturas que surgem por meio das trocas sociais. Isso corrobora com a ideia de que a cultura infantil se desenvolve por meio da interação, que é capaz de absorver as peculiaridades do contexto histórico, renovando-se constantemente. A interação garante a renovação dos saberes produzidos na experiência da infância.

A proposta de Educação Infantil de Loris Malaguzzi na experiência de Reggio Emília, Itália, pressupõe que o aprendizado da criança, em sua primeira infância especificamente, não ocorre por transmissão ou reprodução, mas sim por meio da interação.

O processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações – um processo de construção social (RINALDI, 2012, p. 226).

Ou seja, a criança aprende melhor na relação. Isso também foi o que Marchi (2017) concluiu em sua dissertação de mestrado intitulada “‘Faz assim ó’: como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas”. Com a análise da subcategoria denominada “mais de um”, averiguou-se que “as crianças geralmente ensinam em um coletivo” (MARCHI, 2017, p. 56). Mais do que isso, “o ensinar coletivo das crianças está relacionado com o desenvolvimento de suas amizades” (MARCHI, 2017, p. 56).

Podemos considerar, portanto, que a amizade é uma das constatações concretas da habilidade interacional que as crianças possuem na direção da socialização. O paradigma contemporâneo da sociologia da infância reforça que a cultura produzida pelos pequenos acontece ativamente pela sua participação efetiva no seu contexto social (BARRA, 2014).

A interatividade da criança não surge apenas entre seus pares, mas também com tudo e com todos à sua volta, inclusive com os adultos.

Identificamos que a criança, da mesma forma que aprende mediada pelo outro, pelo espaço, pelo objeto (MONTESSORI, 2004), também ensina movida por tais mediações. Seja numa pergunta (intervenção direta) ou quando descobre algo, seja numa brincadeira, num jogo, a criança passa a compartilhar o que aprendeu, e quanto maior é a mediação, quanto mais estímulos a criança recebe, mais ela compartilha com seus pares e também com os adultos [...] (MARCHI, 2017, p. 59).

Dessa perspectiva, não só o desenvolvimento cognitivo, denominado aprendizagem, mas também as trocas acontecem de modo equivalente entre os pequenos. A criança não só aprende quando se relaciona, mas também ensina, de modo que as trocas são equilibradas, o que garante não só a reprodução das culturas da infância, como a sua constante renovação, assim como acontece com as culturas mais específicas dos adultos.

Rinaldi (2012) afirma que as crianças são coprotagonistas do processo de aprendizagem, pois o mais importante não é o falar, o explicar ou o interpretar, mas o verbo “escutar”. A escuta infantil costuma ser muito apurada, pois a curiosidade típica das crianças corrobora na percepção dos sentidos produzidos pelos textos e contextos experimentados durante as interações. Para a autora, a criança “é competente para criar relações, para se comunicar [...], para viver” (RINALDI, 2012, p. 305).

Compreendemos, então, que a interação é responsável pela criação de vínculos sociais e afetivos com potencial para capacitar o sujeito para a vida em coletivo. As crianças são seres naturalmente predispostos a se relacionarem com seus pares e com todo o mundo social ao redor. Assim, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento coletivo é realizado por meio das trocas durante a interação que os pequenos têm com os demais sujeitos de seu contexto social.

#### **3.3.4. A Criança Devém**

No contexto dessa investigação, a ideia de reiteração reforça a capacidade da criança de produzir um consistente estado de devir, compreendendo o termo “devir” como um conceito de constante transformação no momento presente. A associação com o conceito de “reiteração” apresentado por Sarmiento (2004) dá-se na perspectiva de que reiterar seria “renovar”, ou seja, trata-se de uma espécie de constante repetição, mas com o intuito de reforçar a manifestação do momento presente como algo que se renova e realça a importância desse momento. Apesar de a memória, como uma expressão do passado, ser um aspecto fundamental para compor o que cada um é em sua personalidade, caráter e modo de atribuir sentido

às coisas, o que se vive no momento presente é a única coisa que existe. As consequências no futuro também não são determinantes para o movimento latente, que é presente, mas ainda não é ação. O devir é um estado do ser, no qual tal ser se relaciona com os fenômenos sensitivamente, imbuído de uma mobilização integral das suas faculdades.

Trata-se de um momento de reiteração constante de seus valores, de sua lógica singular, de todo seu ser. Não é substância, mas experiência. Uma experiência que condensa muito do sentido ontológico de sua existência. É o momento de apenas ser. As respostas intuitivas (convocando a memória) e instintivas (convocando a biologia), impregnadas do sentido único de cada experiência vivida, caracterizam o que determinado ser é naquele exato instante. A criança costuma viver intensamente e em plenitude nesse território, pois seu tempo é único.

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”) (SARMENTO, 2004, p. 17).

Na criança, a ideia de alternância entre sua “vez” na ação e a “vez” do outro, seu parceiro de jogo, estabelece-se sempre ritualizando uma atividade que se dá no presente. O mais importante não é quem será depois, mas quem está sendo agora, pois o jogo só acontece no momento presente, no agora: “agora diz tu, agora sou eu” (SARMENTO, 2004, p. 17).

Na maior parte das vezes, quando a criança joga, ela não estabelece de pronto um final para a brincadeira. O jogo acaba quando acaba. No momento que se inicia, não se sabe o momento do final. O significado do termo “depois” costuma ter um sentido de continuidade indefinida, quase como se o momento presente durasse infinitamente: “e depois... e depois” (SARMENTO, 2004, p. 17). Esse depois não denota uma preocupação com o futuro, sendo uma representação de que o jogo possui uma característica perene, de um presente que se instala indefinidamente.

As rupturas acontecem quando alguma contrariedade interfere no ritmo que dá andamento à brincadeira. Porém, mesmo quando se ouve: “pronto, não brinco mais contigo” (SARMENTO, 2004, p. 17), sabe-se que é apenas por um momento, pois, para a criança, o rompimento da amizade tem validade para aquele instante. Dali a pouco, o passado já não conta mais e a vontade de jogar reitera o momento da brincadeira, supera os impedimentos e instala novamente o estado para o jogo.

Esses indicativos apontam para a capacidade infantil de se deixar absorver pelos fenômenos durante sua experiência, configurando o potencial dos pequenos em se comprometer com o tempo presente, que vai se reiterando indefinidamente, num constante devir.

A ciência organizou a ideia de tempo como uma experiência homogênea. A duração temporal se organiza de acordo com a percepção espacial. Entende-se que o tempo passou porque se observa que algo se modificou no espaço (o sol muda de lugar, as folhas das árvores caem, o carro faz um percurso no espaço, etc.). Mas, segundo Bergson (2011b), essa relação é artificial, foi criada para mensurar quantitativamente os fenômenos naturais. Na experiência subjetiva de cada sujeito, o tempo é percebido de modo qualitativo. É comum observarmos que o tempo passa mais rápido ou mais devagar de acordo com as sensações e emoções que se experimenta. Muitas vezes uma situação aborrecida parece não ter mais fim. Já os momentos de prazer dão a impressão de serem bastante efêmeros. Isso reforça que a percepção humana se concentra na qualidade para atribuir a sensação de duração. As crianças ainda não têm impregnados em si os conceitos de duração quantitativa pelo fato de não terem aprendido cognitivamente essas noções, as quais resultam de experiências racionais. Daí o seu tempo não pode ser medido como o tempo dos adultos. Sua percepção está sempre se reiterando e em constante devir.

Um exemplo a respeito da duração:

Quando sigo com os olhos, no mostrador de um relógio, o movimento da agulha que corresponde às oscilações do pêndulo, não meço a duração, como parece acreditar-se; limito-me a contar simultaneidades, o que é muito diferente. Fora de mim, no espaço, existe somente uma posição única da agulha e do pêndulo, porque das posições passadas nada fica. Dentro de mim, prossegue um processo de organização ou de penetração mútua dos factos de consciência, que constitui a verdadeira duração (BERGSON, 2011b, p. 86).

A percepção dos “fatos da consciência” de uma criança é organizada cognitivamente com base em sua vivência empírica, não se relacionando com a abstração racionalizada e de base cartesiana. O tempo é percebido levando em consideração fatores mais qualitativos do que quantitativos. Isso justifica a habilidade da criança de desenvolver modos de se relacionar e de compreender o mundo baseados em outras experiências que não o tempo. Por meio da linguagem chamada cultura e da manifestação dessas formas de ser e perceber, materializam-se em ações e criam-se sentidos bastante *suigeneres*.

Na essência, não se trata de caracterizar a percepção das substâncias, mas sim a singularidade do fenômeno da experiência. Compreendemos, como Bergson (2011b), que os fenômenos não são caracterizados, dentro do nosso entendimento, a partir da sua substância material, estando, na realidade, submetidos ao tempo que nos proporciona uma memória das experiências. Assim, não temos com exatidão a percepção da substância em nossos sentidos: apreendemos somente a sensação que a experiência deixa em nossa memória. E o que temos de percepção de um fato que já se passou já não é mais exatamente o que ele foi, mas o que lembramos a seu respeito, é o “estado” que o fato nos proporcionou no momento apreendido como presente, já que vivemos num constante devir. Ou seja,

a aparente descontinuidade da vida psicológica decorre, pois, do fato de que nossa atenção se fixa nela por uma série de atos descontínuos: ali onde há apenas uma suave ladeira, cremos perceber, ao seguirmos a linha quebrada de nossos atos de atenção, os degraus de uma escada (BERGSON, 2011b, p. 3).

Desse modo, não classificamos ontologicamente a infância como uma substância, mas, sim, como a memória de “atos descontínuos”. Tal memória, ao ser recuperada ou vivenciada pelos sujeitos, apresenta-se como flashes pontuados de um tempo capturado a partir de um estado acessado pelo sujeito. Tal estado é proporcionado pela experiência atrelada à capacidade de apreensão e apropriação mnemônica. Trata-se da qualidade das experiências e não da substância dos entes que as compõem.

A memória começa a se formar e alguns aspectos pontuados se destacam como fundamentais para definir um sentimento experimentado por meio de uma vivência presente e contínua. Para perpetuar esse momento, a reiteração se faz um excelente dispositivo.



Podemos confirmar essa evidência em Naranjo (2013):

O que estou vivendo é criança (Johanna López, 10 anos).

A própria garota expressa sua percepção de infância como algo que “está sendo”. A experiência da infância está atrelada ao tempo em que ela se desenvolve, percebido como um momento presente.

Wallon afirma que as crianças pequenas estão mergulhadas no tempo sucessivo, porém são inaptas a percebê-lo. “É um exagero dizer que vive num perpétuo “agora”, pois não há nada fixo para opor a ele. É um agora sem delimitação, sem retoques, sem imagem-lembrança e sem pré-visão” (2007, p.157).

Por não estarem mergulhadas no tempo na perspectiva cartesiana, vivem o agora de maneira intensa, abraçando os momentos intensamente, reiterando sua percepção das sensações e avançando sem deixar o presente passar.

### **3.4. *Poesis* da Liberdade**

As categorias elencadas para caracterizar ontologicamente a criança apresentam aspectos que transitam transversalmente entre todas elas, numa espécie de amálgama produtor de sentidos subjetivos. Ou seja, a poesia que surge do estado de infância possui relações estreitas com cada elemento componente da infância ontológica. A liberdade proporcionada pelo espírito lúdico serve de amálgama para estabelecer conexões entre o jogo e a poesia.

Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão (HUIZINGA, 2010, 43).

Se a poesia se origina no jogo e a criança é uma jogadora/brincante por natureza, encontrar poesia nas atividades lúdicas da criança é algo muito provável. Na poesia formal, o poeta brinca com as palavras e os sentidos, rearranja a sintaxe e a gramática de modo a criar novos sentidos para os códigos formais da língua e,

com a licença e a liberdade necessárias, reinventa o mundo e revela a alma humana.

A ONDA  
 a onda anda  
 aonde anda  
 a onda?  
 a onda ainda  
 ainda onda  
 ainda anda  
 aonde?  
 aonde?  
 a onda a onda.  
 (Manuel Bandeira – HIBÁÑEZ, s/a, p. 53)

Manuel Bandeira nos brinda com essa deliciosa poesia onde brinca com as palavras: “onda, anda, aonde e ainda”, criando um ritmo que lembra as ondas do mar. A própria estética a partir da qual se configura o poema (poesia concreta) indica uma vontade lúdica de propor imagens capazes de jogar com o sentido que o poeta pretende imprimir às palavras. Dentro da ludicidade poética e criativa do poeta, “a poesia é um dos destinos da palavra” (BACHELAR, 2009, p. 3). Desse modo, ele se sente livre para inventar sentidos e formas que criem ritmos e imagens.

É muito comum observarmos crianças brincando com novos termos aprendidos, jogando com sua sonoridade, com o ritmo e atribuindo sentidos diversos. Quando a criança se sente livre, sua inventividade não conhece limites, a brincadeira se torna propulsora da imaginação.

Durante quatro meses convivi com uma pequena garota chamada Jasmim numa pensão (Lar da Juventude Católica) na cidade de Braga, Portugal. Eu estava lá para um estágio de pesquisa avançada em estudos da criança na Universidade do Minho. O estágio referia-se ao período de doutorado sanduíche, relacionado à produção desta tese. A pequena Jasmim, de três anos de idade, acompanhava sua mãe, que também estava estudando na mesma instituição, cursando Mestrado em Direito. Muitas vezes a pequena ficava conosco, pois sua mãe realizava um estágio na cidade do Porto, que fica a alguns quilômetros de Braga.

Durante esse período, pude interagir bastante com Jasmim. A princípio, ela tinha dificuldades em se relacionar e suas frases não articulavam muito sentido para mim e para os demais adultos que também conviviam com ela na pensão. Aos

poucos, porém, ela foi ficando mais confortável conosco e foi possível estabelecer de fato comunicação entre nós. Um dos dispositivos para estabelecer os laços efetivos foi por meio de brincadeiras e jogos. Eu ensinava palavras e frases para ela, que, como um meio de aprendê-las, criava dinâmicas lúdicas como repetições em vários ritmos e com várias intenções. Uma das palavras ensinadas foi “paralelepípedo”. Ela ficou encantada com o tamanho e a sonoridade da palavra, pouco se importando com seu significado: o que ela queria era repeti-la de diversos modos. Algumas vezes, demonstrava que queria acertar a pronúncia ou dizê-la com segurança em andamento acelerado. Repetia a palavra sempre que me encontrava pelos corredores. Tornou-se um código entre nós.

Outra frase que se tornou um jogo para nós dois foi o trava-línguas “casa suja, chão sujo”. Era um desafio falar tal frase de modo articulado. Foi muito divertido vê-la se divertindo com a frase. Ela ria quando acertava e ria quando errava. Assim, brincar com essas palavras a divertia independentemente do seu significado denotativo. A *poiesis* era a pequenina sorrindo e brincando de dizer a frase.

Havia também um jogo constante nos últimos dias durante os quais convivemos. A brincadeira consistia em dizer com o que parecíamos, sem de fato termos nenhuma relação com a imagem à qual a palavra fazia alusão. Eu dizia, por exemplo, “a Jasmim é um morango! A Jasmim é um morango!” e ela dizia “você é uma cenoura! Você é uma cenoura!”. Eu dizia “a Jasmim é um coelho! A Jasmim é um coelho!” e ela dizia “você é uma ventoinha! Você é uma ventoinha!”, e assim por diante. Ninguém se parecia com um morango ou uma ventoinha. O que se estabeleceu foi um jogo de palavras. Era divertido quando era inusitado e criativo. Podemos conotar poesia ao relacionarmos uma criança a uma andorinha ou a um morango. Porém, a poesia não estava na relação lógica e racional, mas no prazer do jogo.

Toda infância é vulnerável ao fascínio das palavras. Os poetas, escritores, músicos têm a oportunidade de manifestar publicamente tal fascínio. Mas a infância sonora depende de qualquer título, patente, ou profissão posterior, goza igualmente deste lavra-palavra, em estado natural.

Desse modo, naturalmente a poesia da sonoridade das palavras fluía do jogo lúdico entre mim e a pequena Jasmim, que atribuíamos sentido ao ritmo, às

imagens, cores e gostos que tais palavras produziam em nós. O riso brotava pleno de puro leite e prazer.

Esse prazer permeia todas as categorias, confirmando-se na atividade lúdica nomeada como “divertimento”, pois ele é “precisamente o que define a essência do jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 5). A liberdade também é uma característica das categorias elencadas. Na ludicidade, é fundamental o “fato [de o jogo] ser livre, de ser ele próprio a liberdade” (HUIZINGA, 2010, p. 11).

A ludicidade é repleta de prazer, produz invariavelmente sentidos com possibilidade de conotação poética e tem como sua característica essencial a própria liberdade.

Barros (2016, p. 51) conduz com maestria a atividade poética de brincar com as palavras: “Por pudor sou impuro”; “A palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja”. A sonoridade brinca com o sentido, e a precisão das palavras está livre para provocar sensações inusitadas em quem frui a poesia.

Na brincadeira com as palavras, a criança recria livremente seu mundo, de modo a compreendê-lo e interferir nele. A criatividade é um ato de liberdade que, nas crianças, costuma se expressar por meio do lúdico. Essa ludicidade é a sua forma de testar, estar e ser no mundo.

A novidade pertence criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observadas nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem (SOUZA, 2012, p. 148).

### **3.4. A *poiesis* do prazer**

O motor propulsor para as ações que compõem as categorias ontológicas levantadas aqui, nomeadamente: ludicidade, interatividade, devir/reiteração e devaneio, é o prazer que essas atividades proporcionam aos pequenos. A busca por esse prazer faz com que o desejo de brincar, interagir, devanear e reiterar seja estimulado e que assim se configurem os modos da criança ser e estar no mundo.

“O prazer de brincar estaria relacionado com criar o tempo de Kairos<sup>23</sup>, que seria um tempo prazeroso” (GOMES, 2012, p. 41). O tempo de a criança brincar é o tempo do prazer. O divertimento proveniente das brincadeiras infantis provoca “um riso de prazer e satisfação. O riso se fortalece quando fortalece o outro. Esse fortalecimento se relaciona com o desenvolvimento afetivo e cognitivo de todos, e a emoção e a razão se desenvolvem juntas” (GOMES, 2012, p. 43). Desse modo, podemos afirmar que a satisfação de brincar junto envolve também o prazer de compartilhar a brincadeira, de interagir com seus pares. Brincar e interagir juntos proporciona prazer.

Ao analisar as brincadeiras infantis que acontecem em roda, como, por exemplo, as cirandas, Gomes destaca que “a ciranda que dura para sempre acontece em um tempo presente, e a alegria se relaciona a uma liberdade atemporal” (2012, p. 41). A criança reitera porque a atividade proporciona prazer. É uma ação que a mobiliza integralmente e a coloca em estado de percepção do tempo presente. “A repetição seria a busca pelo prazer de algo que já passou, que não retorna mais, e implica no desafio da superação, da renovação, da transformação, alguma renovação para a vida” (GOMES, 2012, p. 42). Por isso, neste caso, a repetição não é insistir no mesmo, mas renovar a partir da experiência que se repete sem se repetir exatamente.

O devaneio também pode proporcionar enorme prazer em quem o pratica. As crianças possuem o inegável potencial de utilizar o devaneio como forma de liberdade em sua subjetividade ao se relacionar com o mundo. “Não existe bem-estar sem devaneio. Nem devaneio sem bem-estar. Assim, pelo devaneio, descobrimos que o ser é um bem” (BACHELARD, 2009, p. 146). A criança é um bem a ser contemplado e cuidado para que preserve esse potencial.

Assim, relembando o que já discutimos anteriormente, observamos que, na história da infância, as crianças eram relegadas a um segundo plano, não tendo ativa participação na vida social dos adultos. O intuito era que ela pudesse ultrapassar logo esse período da vida para se tornar útil para a sociedade da qual fazia parte. O processo civilizador empreendido na modernidade contribuiu para se criar uma visão da criança através de uma via negativa, ou seja, pelo que ela ainda

---

23. Kairos é o deus grego que representa o tempo presente, o tempo do instante propício, ou do momento oportuno. É o presente da presença (COMTE-SPONVILLLE apud GOMES, 2012, p. 41).

não era e na perspectiva de que ela precisava ser “preparada” para o mundo produtivo e civilizado. Somente no século XX foi possível resgatar a história da infância e atribuir o verdadeiro valor aos pequenos enquanto cidadãos de direitos em nosso mundo. Tudo isso influenciou a visão que se teve das crianças durante séculos.

Partimos agora para uma análise da convergência entre o modo ontológico de ser dos palhaços e o das crianças, para assim conceituarmos o que chamamos de “estado de infância”.

#### 4. O ESTADO DE INFÂNCIA NA POIESIS DO PALHAÇO

*Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo  
para ser séria.*  
Manoel de Barros

Nesta seção, analisaremos o “estado de infância”, identificado e desejado na performance do artista/*clown*, seja durante sua apresentação pública, seja acessado pelos participantes dos workshops de iniciação ao *clown*, ministrados por mim, formador de palhaços, relatado na Dissertação de Mestrado intitulada “O Clown e a Criança: Poéticas de Resistência” (COLAVITTO, 2015) e também observado em outras fontes literárias sobre a arte da palhaçaria (BURNIER, 2009; LECOQ, 2010; LIBAR, 2008, ICLE, 2006).

Durante os jogos e exercícios de desenvolvimento do *clown* pessoal de cada aspirante à artista cômico, percebemos que algumas qualidades cênicas e poéticas estavam intimamente ligadas ao modo de ser das crianças. Os próprios participantes costumam descrever, ao decorrer do exercício designado de picadeiro, as sensações percebidas, na iniciação *clown*, como estados que resgatam algum tipo de memória da infância.

Hoje outra vez estaríamos expostos para nossos defeitos serem descobertos. Então pensei... não tem jeito mesmo. Vou!!! E fui... lá na frente, procurei não pensar em nada, relaxar... E começaram a sair os primeiros adjetivos. Diferente do que eu pensei, esses não eram tão pesados. Pois eu já havia sido chamado por esses tais... Foi muito divertido, pois lembrei da minha infância [...] (Alexandre – clown Bob Bill, 2006).

Logo depois, o Colavitto pediu para eu cantar uma música de minha infância. Na hora surgiu: “Era uma casa muito engraçada”, ao mesmo tempo em que eu acho essa música linda, eu lembrei de quando eu era pequena em Ubatuba. As imagens que surgiram foram as da minha primeira casa de praia que eu passei grande parte da minha infância brincando e cantando. Foi nesse momento que eu ganhei o meu nariz de clown!!! (Natália – clown Dona Bubuca, 2006)<sup>24</sup>

---

24. Estes relatos fazem parte do meu caderno de campo e compõem, também, a dissertação de mestrado intitulada: “O Clown e a Criança: Poéticas de Resistência”.

Os exercícios conduzidos por mim, enquanto *Monsieur Loyale*<sup>25</sup>, têm como intenção desarmar o participante da iniciação *clown*, procurando deixá-lo vulnerável a reagir aos estímulos com espontaneidade (COLAVITTO, 2016). O objetivo é arriar as armaduras psíquicas e buscar eliminar as máscaras sociais carregadas de estereótipos, responsáveis por desconectar o sujeito de um contato mais pleno com todos ao seu redor e consigo mesmo.

É consenso entre os participantes que os momentos nos quais as performances demonstram mais qualidade cênica e verdade são quando esta fragilidade e vulnerabilidade se manifestam em atitudes que remetem ao universo infantil: não de modo pejorativo, mas sim, repleto do que possui de pureza, suavidade, vitalidade, inocência e ludicidade.

(...) Não sei... Acho que o Clown está presente na minha vida desde os 3 anos, quando descobri que eu podia falar e me comunicar com corpo (Luís – clown Talbaquarobil, 2006).

Isso nos forneceu pistas de que, para desenvolvermos bem nosso trabalho em direção à performance do palhaço, precisaríamos descobrir o que se caracteriza o estado de infância.

#### **4.1. Adultos versus crianças. Palhaço: a inocência após a experiência**

Neste item, procuraremos destacar os aspectos convergentes entre a criança e o palhaço, desvelando o “estado de infância”, dentro da poiesis, implícita nos domínios da arte da palhaçaria, em suas manifestações cênicas. Nesse sentido, buscaremos os princípios que constituem a performance do artista/*clown*, sob uma perspectiva humanizada e sensível, partindo do pressuposto de que o adulto e a criança são seres oriundos da mesma gênese, ainda que existam diferenças fundamentais entre ambos.

Korczak (1981) foi um educador polonês que, ao ser enviado a um campo de extermínio, durante a Segunda Guerra Mundial, não foi capaz de abandonar seus educandos, mesmo diante da oportunidade de sair de lá. Isso, por conta de seu grande amor e dedicação pelos pequenos. Seu envolvimento com a causa

---

25. Mounsieur Loyale é uma figura tradicional das iniciações *clown* e que tem a função de estabelecer tarefas para “testar” o novo *clown*, de modo a saber se ele está pronto para ser aceito como palhaço e assim ganhar em definitivo esse direito, tomando posse do nariz vermelho, objeto que identifica e catalisa a figura do palhaço.



infantil era tão profundo, que escreveu um livro no qual ficcionalmente assume o lugar de uma criança, buscando reviver seus dramas e alegrias<sup>26</sup>. A obra intitula-se “Quando eu voltar a ser criança” e ali, podemos perceber seu posicionamento a respeito da infância. A seguir, as palavras do autor sobre a diferença entre ser adulto e ser criança.

Se soubesse naquela época, nunca teria feito força para crescer. Ser criança é mil vezes melhor. Os adultos são infelizes. Não é verdade que eles podem fazer o que querem. Têm até menos liberdade do que as crianças. Têm pesadas responsabilidades. Têm mais aborrecimentos. É mais raro terem pensamentos alegres. É verdade que nós, os adultos, não choramos mais; deve ser porque não vale mais a pena chorar. Em vez disso, suspiramos fundo (KORCZAK, 1981, p.19).

Nesse trecho, o autor pontua o estado de felicidade como uma característica intrínseca às crianças, em contraste com o mundo adulto quase sempre tomado por responsabilidades pesadas. Para ele, os aborrecimentos são capazes de apagar a alegria espontânea que, de alguma forma, faz parte da vida mais livre a qual a criança, geralmente, experimenta. Isso, quando possui condições de se desenvolver envolta do que se preconiza uma boa infância.

Ao falar sobre eventos cotidianos e “desimportantes”, Korczak demonstra sua perspectiva sobre a diferença de percepção do mundo entre adultos e crianças. “Se eu fosse adulto, passaria indiferente, é provável que nem repararia em nada. Mas como sou menino, fico interessado” (1981, p. 21). Essa “indiferença” corrobora com a ideia de que, no mundo adulto, repleto de responsabilidades aborrecidas, sobra pouco tempo à contemplação, à curiosidade e ao interesse pelas coisas simples.

Muitas vezes, os adultos perdem a oportunidade de apreciar as pequenas coisas e isso acaba destruindo a possibilidade de saborear a poesia que se encontra em sutilezas do cotidiano. Perde-se uma pequena, mas substancial dose, daquilo que é considerado felicidade para poetas como Conceição Evaristo, por exemplo.

A poesia é feita destes mínimos detalhes.

---

26. Korczak (1878-1942) escreveu este livro pouco antes de ir para o campo de extermínio, onde morreu junto com seus pequenos alunos.

Quando meu olhar se perder no nada,  
 Por favor não me despertem,  
 quero reter, no adentro da íris,  
 a menor sombra,  
 do ínfimo movimento (EVARISTO, 2008).

Para o poeta Manoel de Barros, a poesia está, justamente, no que é ínfimo e sem importância. Para acessar esse lugar é preciso explorar “[...] dimensões pré-conscientes do ser humano, da memória, da fala inovadora, a *psique infantil*<sup>27</sup>, o sonho, a loucura, o sertão <<do tamanho do mundo>>” (BARROS, 2016, p. 10). Aqui, a felicidade é bem traduzida pela poesia, por se tratar de um sentimento subjetivo, difícil de ser mensurado e definido.

Ao tentar se colocar no lugar da criança, Korczak busca, em metáforas da natureza, maneiras de expressar os contrastes entre a alma infantil e a condição do ser humano adulto.

A criança é que nem primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, vem tempestade, relâmpagos, trovões, raios que caem. Já o adulto é como se estivesse dentro do nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem nem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo cinzento e sério. Pois não é que me lembro. Nossas alegrias e tristezas correm que nem o vento, e as deles vivem se arrastando. Pois não é que me lembro (1981, p. 31).

A intensidade pela qual o autor busca caracterizar a alma da criança revela sua perspectiva de que ela vive as pequenas coisas com mais paixão. O sentimento é o fio condutor das atitudes, ao passo que, para o adulto, os constrangimentos da vida acabam por anestesiarem as emoções, apagando um pouco do colorido espontâneo que os mínimos detalhes do cotidiano revelam para os olhares mais atentos e famintos de experiências e novidades, tais como os da criança. Muitas vezes, os adultos são afetados pela “redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos e circunstâncias” (WALLON, 2007, p. 125).

Nesse ponto, encontramos convergências com o estado de infância acessado pelos artistas *clowns*. Esses precisam resgatar a vivacidade e a intensidade, que se apresentam de modo espontâneo nos pequenos, se quiserem

---

27. grifo meu.

transpirar a verdade intensa e o prazer pleno que as crianças têm durante seus jogos e brincadeiras.

O/a palhaço/a é um homem/mulher jovem ou adulto/a atuando, com o objetivo de obter efeito cômico, sensível e poético enquanto joga com o *clown*, o que comparamos com o jogo infantil. É impossível tornar-se criança novamente, a não ser que se faça como Korcsak ou Manoel de Barros, buscando resgatar esse estado de espírito por meio da ficção, sempre utilizando a poiesis como suporte para acessá-lo. A ficção aqui é vista como uma forma expressiva de vivenciar um sentimento caracterizado pelo estado de infância, válido para manifestações artísticas e para uma possível melhor compreensão do universo infantil.

Para Silvia Leblon<sup>28</sup>, mestre da arte da palhaçaria, o *clown* é “a inocência após a experiência”. Philippe Gaulier<sup>29</sup>, outro mestre *clown* de renome internacional, diz que é possível perceber como o sujeito era, quando tinha seis anos, ao olhar para os olhos de um artista/*clown*, no exercício de seu ofício.

Ambos reforçam a ideia de aproximação entre *clown* e a criança, buscando características peculiares da infância nos gestos, ações e atitudes do artista/*clown*, em sua performance cênica. Seja por meio da inocência do comportamento, típica das crianças em seus primeiros anos de vida, seja pelo olhar, imbuído de ingenuidade e alegria sincera de viver, a sensibilidade infantil transborda do palhaço, quando esse está, realmente, preenchido do estado propício para sua atividade cênica: o estado de infância. Ao agir, interagir, devanear, reiterar e jogar, ambos, palhaço/a e criança conquistam a liberdade de serem plenos, fazendo da alegria e da poesia mote de suas existências.

#### **4.2. Jogo: a cultura infantil e a tônica da performance clownesca**

---

28. Silvia Leblon é paulista. Atriz e diretora de teatro, atua em teatro, televisão, cinema e publicidade. Dirigiu o espetáculo “Devidas Pílulas- Um Show de Palhaços”, com os alunos da ECA, da USP, em 2001. Em 1999, coordenou o projeto: “Tem Palhaço no Parque”, com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, durante os anos de 1999 a 2003.

29. Aclamado diretor de teatro e especialista no ensino para palhaços, Philippe Gaulier nasceu em Paris, no dia 4 de março de 1943. Discípulo de Jacques Lecoq, fundou sua própria escola nos anos 1980, a École Philippe Gaulier, por onde já passaram nomes como Emma Thompson, Sacha Baron Cohen, Kathryn Hunter e Natalie Seseña. No Brasil, muitos dos mais expressivos formadores de palhaços foram seus alunos. Seu método é reconhecido por artistas, diretores e pesquisadores das áreas de circo, teatro e dança em todo o mundo.

Conforme explanado na segunda seção, a ludicidade é um aspecto axial da cultura da infância, caracterizando-se como uma prática intrínseca à criança em seu processo de desenvolvimento, tanto na primeira, quanto na segunda infância. De maneira semelhante, possui também o palhaço, como eixo central, o jogo enquanto performance cênica, que justifica sua ação nos meios nos quais se apresenta. De acordo com o supracitado na primeira seção, um palhaço não atua, tampouco representa, ele joga. Desse modo, podemos caracterizar ambos como portadores de um aspecto comum, o qual faz parte das suas formas de ser no contexto sócio-cultural. Chateau (1987) afirma que a criança é sinônimo de brincadeira, ou seja, expressa-se por meio da ludicidade, em conformidade com Lecoq (2010), que garante que o jogo é a expressão do *clown* que está verdadeiramente imbuído do estado necessário para atuar como palhaço. Ambos, portanto, possuem essa característica básica.

Nesse sentido, reconhecemos que o jogo/brincadeira contribui ao desenvolvimento da criança, trazendo inúmeros benefícios à sua constituição cognitiva, psíquica, motora e biossomática. Além disso, possibilita seu direito à liberdade, ao bem-estar e ao prazer, importantes requisitos para uma vida plena e feliz. O jogo para a criança é, sobretudo, linguagem.

Já o palhaço, garante, por meio de um bom jogo cênico, uma performance apropriada, resultante em interatividade com a plateia, atingindo êxito em sua apresentação. O jogo é também sua linguagem e ajuda a desenvolver a cena de modo satisfatório, agregando energia ao espetáculo e envolvendo os espectadores pela espontaneidade, graça e verdade. O jogo, na performance do palhaço, certifica ainda prazer e vitalidade. Ao jogar, o *clown* se envolve sinceramente com sua ação cênica e consegue obter a energia necessária para sustentar sua cena.

O palhaço Chacovachi<sup>30</sup> costuma dizer, em seus cursos de formação, que o mais importante para o artista/*clown* não é sua *gag* pronta ou sua habilidade com objetos e com as palavras, mas sim, a energia com que conduz sua performance. Sem tônus, prazer e vigor, uma apresentação clownesca não atinge seu objetivo de entreter, divertir e comover sua plateia.

---

30. O palhaço Chacovachi (seu nome real é Fernando Cavarozzi) é um palhaço bufão argentino, nascido em Buenos Aires, em 21 de abril de 1962. É uma das referências de palhaços argentinos, artista de rua, fundador do Circo Vachi, diretor de espetáculos e diretor artístico de “la Convención Argentina de Circo, Payasos y Espectáculos Callejeros”, desde seu início, em 1996.

Nesse viés, o bom palhaço é como uma criança que executa suas ações sempre motivada e sensibilizada por uma energia vital, que mobiliza todo o seu ser. Age plena de prazer e envolvida visceralmente com o que está fazendo.

A criança é quase sempre orgânica. A organicidade é algo que se tem mais quando se é jovem, e menos quando se envelhece. Evidentemente é possível prolongar a vida da organicidade lutando contra o hábito, contra o alienamento da vida cotidiana, quebrando, eliminando os clichês de comportamento e antes da reação complexa, retornando à reação primária (GROTOWSKI apud BURNIER, 2009, p. 54).

Ou seja, no campo das artes cênicas, independente da estética em questão, seja ela o *clown* ou a representação tradicional do ator, pressupõe-se que é plausível o resgate técnico da vitalidade orgânica, típica da condição infantil. Pode-se desenvolver exercícios capazes de contribuir para que a organicidade e a energia aflorem no artista adulto, aprendizado que surge com a observação da espontaneidade da criança.

Um desses exercícios é exatamente o jogo que, para o ator ou o palhaço, manifesta-se como uma atividade lúdica, a qual envolve o corpo dentro da categoria *mimicry* (CAILLOIS, 1990) repleta de fantasia e de papéis e, muitas vezes, em convergência com os jogos de vertigem – *ilinx* (*idem*), que ajudam a acessar um estado de disponibilidade, prazer e liberdade.

Quanto à criança, a brincadeira, além de, na maioria das vezes, despertar o prazer, também propicia momentos de liberdade nos quais ocorrem a construção intelectual e cooperativa, preparando o sujeito para compartilhar e socializar.

Em nossa compreensão, a ludicidade é a tônica de todas as ações e relações das crianças, seja entre seus pares, com os adultos, com o ambiente, ou com todo o universo ao seu redor, da mesma maneira como o palhaço centra sua performance e se comunica com a plateia, a partir do jogo. O jogo gera a ação. A ludicidade é a linguagem. Ao brincar em cena, com o prazer e a liberdade de uma criança, o *clown* executa com maestria sua função cômica e lúdica. E por se tratar de um adulto, ele utiliza-se da *poiesis* para justificar seu modo de ser infantil.

Uma criança brinca porque é criança. Um palhaço joga porque é palhaço. Contextualmente, ambos jogam/brincam com “uma finalidade sem fim, uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma. A partir do momento

em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo” (WALLON, 2007, p. 56). Nesse aspecto, o *clown* se beneficia da espontaneidade e da “inutilidade” que o jogo infantil suscita, pois em seus improvisos, apesar da técnica, o bom palhaço busca esvaziar intenções que proporcionariam uma elaboração racional da cena, com pena de fazer com que sua atividade no picadeiro perdesse a verdadeira graça e o valioso frescor. Um bom palhaço deve brincar como uma criança: pleno de prazer e sem uma finalidade que afaste o sentimento de liberdade.

### **4.3. Interação: nós precisamos de vocês!**

O palhaço ou a palhaça só existem porque interagem com a plateia. Toda a sua performance se dirige à uma audiência que precisa estar profundamente conectada com ele ou com ela. Portanto, só há graça (o humor é a razão central dessa figura cômica) se alguém ri. O riso é uma característica cognitiva da compreensão de um chiste, gag ou efeito cômico, ou seja, o riso, a partir do cômico, se destina a um exercício de inteligência pura (BERGSON, 2017). No entanto, se não houver uma conexão profunda e focada na ação, realizada pelo *clown*, não será possível provocar o riso. Para isso, o artista/*clown* precisa, primeiramente, estabelecer um vínculo com seu público para que esse direcione sua atenção à performance do *clown* e desenvolva algum tipo de relação afetiva, propiciando uma comunicação efetiva entre palhaço e audiência.

A criança também é um ser totalmente interacional e desenvolve-se por meio das relações que estabelece com seus pares, com os adultos e com todo o ambiente que a envolve. Essa relação é bastante afetiva e se constitui por meio de laços, que são criados a fim de nutrir de experiências as necessidades sensoriais dos pequenos. Montessori afirma que a criança “deseja sentir o adulto ao seu lado e que sente prazer em atrair a atenção dele sobre si: <<Veja-me, estamos juntos>>” (1987, p. 123).

O anseio por contato, interação, reconhecimento e afeto são, segundo Montessori (1987), intrínsecos ao ser humano, independente de sua faixa etária. Elias também reflete a respeito.

A necessidade de amar e ser amado é, em certa medida, a mais vigorosa condensação desse anseio humano natural [...] essa necessidade emocional de companhia humana, o dar e receber das relações afetivas com outras pessoas, é uma das condições fundamentais da existência humana (ELIAS, 1994, p. 165).

Elias (1994) busca equacionar o sentimento denominado por ele como “eu-nós”. Refere-se à forma “primitiva” e mais “civilizada” de se compreender dentro de um ambiente social. No passado, segundo o autor, os seres humanos necessitavam de muita cooperação para exercer a manutenção de sua sobrevivência. As tribos precisavam ser defendidas de ataques inimigos, garantir alimentação ao grupo e desenvolver meios de proteção a todos. Para tanto, era imprescindível adotarem o espírito de profundo sentimento de coletividade, pelo qual o esforço coletivo propiciava benefício comum. É como se, ao sentir-se vulnerável e frágil, o ser humano buscasse acolhimento em um grupo social. Já no mundo moderno e civilizado, que conta com diversos dispositivos de economia de forças, a fim de criar mais conforto e produtividade para as atividades sociais, o ser humano acaba por desenvolver uma tendência maior ao individualismo, centrando suas expectativas em uma identidade individualizada. A balança social pende para o “eu”.

Para Elias, a criança pode ser considerada um ser anterior ao processo civilizador, pois está chegando agora, ou seja, ainda não passou pelo processo que intenta normatizar o sujeito, com o objetivo de deixá-lo de acordo com as expectativas da sociedade civilizada. Portanto ela, inconscientemente, percebe sua condição de vulnerabilidade e fragilidade e busca afetos e relações, construindo sua percepção de mundo e sua identidade dentro de um espírito coletivo. Nesse caso, a balança social pende para o “nós”.

Já o *clown*, figura que caracteriza a fragilidade humana, também reconhece sua busca por reconhecimento e afeto, demonstrando sua necessidade de aceitação pela sua audiência. A primeira coisa que um palhaço ou uma palhaça faz, ao entrar em cena, é buscar conquistar a plateia. Assim que aparece no picadeiro, no palco ou qualquer outro espaço cênico onde desenvolverá sua performance, ele ou ela estabelece um contato direto com o espectador, almejando criar um laço afetivo e garantir que, durante toda a entrada, terá a atenção incondicional daqueles que o assistem. O *clown* é carente de afeto e atenção.

#### **4.4. Reiteração: teimosia do palhaço e experimento infantil.**

Observamos nas seções anteriores que a criança tem como prática espontânea a reiteração das suas ações a qual funciona como um dispositivo para sedimentar a aprendizagem, em sua fase de desenvolvimento, mas que também está associada a um sentimento de prazer que pretende se prolongar e aprofundar em sua prática. Isso traz possibilidades de devires, pois cada repetição transforma o sujeito, fazendo com que ele avance e amplie seu repertório. Ninguém é igual depois da primeira experiência, por mais que se faça a mesma coisa novamente.

O palhaço também experimenta essa ação típica da cultura infantil. Desde a ordem primária de sua função estético/social, nas “entradas” que, muitas vezes, são reprises de números já apresentados anteriormente no dia de rotina do circo (tanto por outros artistas, quanto na repetição de gestos já realizados pelo seu parceiro de cena), o palhaço utiliza dessa manifestação como uma forma de imitação debochada ou arrogante.

Por este lado, é comum observamos entradas cênicas nas quais, em uma dupla de palhaços, um deles executa determinado gesto e é imitado pelo seu parceiro. Essa ação desenvolve-se em forma de jogo cênico, gerando comicidade e criando uma possível dramaturgia cênica.

No grupo Meu Clown, uma das fontes de investigação desta pesquisa, há um espetáculo no qual um casal de palhaços disputa a superioridade, a partir do tema: “Duelo de Leques”. Desde a entrada de ambos em cena, há uma leve disputa de imitação, ou repetição de gestos feitos pelo palhaço anterior. No entanto, há o desenvolvimento do tema ao utilizarem um dispositivo cômico, conceituado por Bergson (2007) de “Bola de Neve”. Esse efeito cômico é descrito pelo autor como algo que resta, como uma reminiscência da infância.

Essa reminiscência talvez tenha menos a ver com esta ou aquela brincadeira em especial do que com o dispositivo mecânico cuja aplicação ela é. [...] Vejamos, por exemplo, a bola de neve que rola e rolando aumenta de tamanho. Poderemos também pensar em soldadinhos de chumbo organizados em fila: se empurramos o primeiro, ele cairá sobre o segundo, que por sua vez derrubará o



terceiro e a situação se irá agravando até que todos estejam caídos (BERGSON, 2007, p. 59).

Assim, nossos palhaços, ao executarem o jogo de repetir o que o outro faz, desejam demonstrar que seu leque é melhor do que o de seu parceiro, aumentando suas características e gerando o efeito “bola de neve”, nomeado por Bergson. A repetição, acrescida do jogo e do prazer, provoca um desenvolvimento da cena, proporcionando o efeito cômico que leva ao desencadeamento crescente da ação.

Os palhaços Pepirelha (Alexandre Muniz) e Zaruska (Renata Pereira), na peça “Orquestra de Bexigas”, demonstram enorme prazer em repetir o gesto um do outro, ampliando o efeito. Assim, quando Pepirelha retira um pequeno lenço de seu bolso, a fim de enxugar seu suor, Zaruska busca também se refrescar, mas utiliza um leque para isso. Pepirelha, imediatamente, imita-a, tirando de seu bolso um leque maior e mais bonito. Zaruska, não fica atrás, logo encontra em sua bolsa um leque mais bonito e mais brilhante. A cena se desenvolve por meio da imitação, até a palhaça Zaruska sacar um ventilador da coxa e expulsar o palhaço Pepirelha do palco. Na cena, a disputa com os leques se repete com o intuito de destacar a superioridade de cada palhaço, com a diferença de que, como uma bola de neve: ela vai se ampliando e termina maior do que começou. Os palhaços se modificaram durante a entrada, pois são afetados pelo jogo e pela relação, seja ela com a plateia, com seu parceiro de cena ou com os objetos ao redor. A reiteração de que cada leque é superior ao outro cria uma zona de instabilidade a qual promove a transformação dos sujeitos envolvidos na ação, onde podemos incluir também o público que assistiu à performance.



Cena da peça "Orquestra de Bexigas". Na foto: Pepirelha (Alexandre Muniz) e Zaruska (Renata Pereira)

Com relação ao jogo infantil, a repetição gera na criança diversas sensações, sentimentos e expectativas. É uma atividade, ao mesmo tempo, lúdica e cognitiva, que dá substrato para o desenvolvimento psíquico dos pequenos, uma vez que gera percepções de si, do ambiente e do grupo do qual participa. Além disso, não deixa de ser uma atividade que prepara para a interação social.

Provocar um efeito conhecido é uma das ocupações preferidas da criança pequena. Às vezes ela faz isso com uma monotonia tediosa que dá a impressão de um prazer ligado, não ao efeito particular de que ela é o autor, mas ao simples fato de ser o autor de um efeito. É a função do efeito em sua forma pura. Em outros casos, ao contrário, ela age para ver o que sua ação vai produzir. Então, é a

diversidade de efeitos possíveis que parece suscitar seu interesse (WALLON, 2007, p. 49).

Walter Benjamin (2002, p. 101) também observou a repetição das crianças, afirmando que “acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. [...] para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez””. Em geral, o palhaço, quando repete a sua própria ação, ou a ação do outro, busca desenvolvê-la no ambiente de modo prazeroso, contribuindo para a poiesis cênica. Os motivos são próximos aos da criança. O *clown* pretende testar os limites, descobrir novos efeitos, apostando no improviso. Para o palhaço, o prazer está na descoberta, assim como para os pequenos. O objetivo não é pré-determinado, é, simplesmente, pura invenção e devir.

Assim, a repetição, tem tanto para a criança como para o *clown*, funções prazerosas e impulsiona a ação em busca de um efeito que gera um sentimento. A diferença é que, para o palhaço o compartilhar é fundamental, como em toda sua função, pois sua atividade é cênica e poiética, ou seja, cumpre-se na expressão, no afeto e na comunicação. Já para a criança, a descoberta pode se encerrar na relação consigo própria, em uma autodescoberta cognitiva, psíquica e afetiva.

Apesar das diferenças de finalidade, o palhaço, assim como a criança, também aprende, apreende e se diverte com as atividades de repetição e reiteração, ainda que, para ele, isso aconteça com um sentido estético, objetivando o riso.

Com relação ao espectador, a repetição gera um sentido cômico, quando

[...] de uma combinação de circunstâncias que retorna tal qual, várias vezes, constatando assim com o curso mutável da vida. A experiência nos apresenta já esse tipo de comicidade, mas apenas no estado rudimentar. Assim, encontro um dia na rua um amigo que não vejo há muito tempo; a situação nada tem de comicidade, mas, se no mesmo dia eu o encontrar de novo e mais uma terceira e uma quarta vez, acabaremos por rir juntos da “coincidência”. Imagine-se então uma série de acontecimentos imaginários que transmita suficiente ilusão de vida, supondo-se, no meio dessa série que progride, uma mesma cena a reproduzir-se, seja entre as mesmas personagens, seja entre personagens diferentes: haverá também uma coincidência extraordinária. Tais são as repetições apresentadas no teatro. [...] elas são tanto mais cômicas quanto mais complexa é a cena repetida e quanto mais naturalmente é conduzida, duas condições que parecem excluir-se e que deverão

ser conciliadas pela habilidade do autor dramático (BERGSON, 2007, p. 67).

Neste caso, o acaso funciona como um elemento de quebra de lógica racional perante o andamento “natural” da vida cotidiana, provocando um estranhamento, que acaba gerando o riso no espectador. Esse é o efeito cômico. Porém, o palhaço não atua somente procurando atingir esse efeito, o que deixaria demasiadamente técnica a atividade cênica, enfraquecendo a empatia da plateia. O *clown* compreende que a repetição pode provocar o riso, no entanto a humanidade poética, na sua ação, está em sentir o prazer infantil capaz de gerar a gag, de modo a capturar as diversas dimensões da poiesis cômica do palhaço. Sua função se dá enquanto fenômeno cômico e sua beleza enquanto realização artística preenchida de sentido humano e humanizador.

No espetáculo “Orquestra de Bexigas”, do grupo Meu Clown, o palhaço Benedito, vivido por mim, tenta dar um tortada na cara da palhaça Zaruska, vivida pela artista Renata Pereira. Apesar de não obter êxito em suas tentativas, ele insiste na ação e leva várias tortadas. Isso não o desestimula, ao contrário, cada vez mais ele se vê impelido a tentar novamente. A poiesis está no fato do oprimido conseguir subverter a lógica e, em determinado momento, alcançar seu objetivo: acertar a torta na palhaça. O prazer da descoberta de repetir o intento de formas variadas toma conta de Benedito que impulsiona o jogo ao seu limite.

A repetição, tanto nas atividades cênicas do palhaço, como nas brincadeiras infantis, serve como aprofundamento da experiência, de modo a absorver e proporcionar a apreensão dos acontecimentos oferecidos pelo mundo. A criança aprende e apreende com a experiência de repetir e reiterar. O palhaço se aprofunda nas possibilidades de desenvolvimento cênico de temas úteis à sua performance. Ambos, criança e palhaço, sentem muito prazer com isso, o que promove o reforço de um modo contínuo da reiteração, conduzindo-os adiante, podendo oferecer a oportunidade atemporal do devir.

#### **4.5. Devaneio: A fantasia da criança e o habitat do palhaço**

A atividade do palhaço tem como característica fundamental remeter o espectador a um universo mágico, onde a fantasia cria realidades e o deixa livre

para vivenciar mundos, tantas vezes, inimagináveis. Essa característica do *clown* é uma das que mais aproximam essa figura à da criança, pois proporciona, também, liberdade de criação e vivências, as quais os pequenos são capazes de reproduzirem em seus jogos e brincadeiras permeados de devaneios.

Bachelard afirma que “uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em sua potencialidade” (2009, p. 95). O artista/*clown* exerce o devaneio com características do universo infantil, extraíndo potencialmente suas qualidades e poesia.

A poiesis contida na arte da palhaçaria se expressa por meio das características intrínsecas ao devaneio na performance do *clown*. Bachelard também esclarece-nos que “um excesso de infância é um germe de poema” (2009, p. 95). Por isso, quanto mais o palhaço se servir da fantasia e do devaneio infantil para produzir sua arte, mais poético será seu desempenho cênico. O “ser criança” do palhaço, imprime beleza e possibilita o status artístico ao seu ofício.

Berger considera que o “palhaço é um mágico” (2017, p. 149), o qual consegue fazer do circo seu habitat por excelência, feito um oásis no mundo moderno. Mundo tão árido, por estar repleto de racionalismos que conotam um tipo de pensamento “superior”, capazes de fazer com que muitos não se encantem mais com as peripécias de um palhaço no picadeiro. Porém,

A criança sim. Isso é revelador. Pois ainda que, como Max Weber acreditava, o mundo moderno seja um mundo de desencantamento radical, toda geração de crianças recria o jardim encantado do qual, se supõe, a Deusa da Razão deveria libertar o homem. As crianças imediatamente se identificam com o palhaço e com o seu mundo. Poderíamos sugerir a tese de que elas sabem algo que os mais velhos se esqueceram (BERGER, 2017, p. 149).

Outro ponto fundamental a ser ressaltado é a aproximação das crianças com os palhaços. Percebemos que, na fantasia delas, os palhaços são como elas, pois se comportam de maneira parecida, aceitando o jogo e fantasiando situações. Para os artistas, o estado de infância é essencial para que esse comportamento não possua um caráter artificial e pejorativo, mas sim, que se apresente como um estado espontâneo e verdadeiro.

Além disso, tanto a criança - aproximadamente na segunda infância -, como o palhaço, sabem que estão brincando de fantasiar, ou seja, têm consciência de que o jogo que estão fazendo se trata de puro devaneio. No entanto, acreditam, profundamente, naquilo que vivenciam por meio dessa ação fantasiosa. Demonstram que toda a fantasia faz parte de um universo quase paralelo que, de alguma forma, ajuda-os a compor uma realidade plena de subjetividade e fantasia, cedendo sentido à existência, ultrapassando o seu mero aspecto objetivo.

Para a criança, as soluções fantasiosas contribuem para fortalecer os aspectos subjetivos responsáveis pelo desenvolvimento da percepção da realidade.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VIGOTSKI, 2007, 114).

Nesse ínterim, o potencial imaginativo é capaz de atribuir o sentido que a criança constrói de sua realidade imediata, contribuindo para a constituição da sua personalidade.

Ao palhaço, a situação imaginária é fundamental para imprimir a sua lógica enquanto figura cênica, além de configurar possibilidades teatrais para a criação estética de ações poéticas, capazes de comover o espectador e remetê-lo a um universo que transcende a objetividade do mundo, localizando-o em um espaço lúdico, próximo ao que é comum e típico à sensibilidade infantil. Desse modo, o palhaço costuma imaginar as coisas levando-as ao pé da letra. Por exemplo, se alguém diz “quando a noite cair”, o *clown* vai procurar onde ela caiu!” (LECOQ, 2010, p. 224). A imaginação despreza as leis científicas e cria realidades fantásticas, no devaneio do palhaço. Até mesmo uma literalidade, quando representa um disparate para o crivo da racionalidade e do plausível, carrega marcas indeléveis da presença do devaneio na origem do pensamento que produz tal ideia.

Apesar de se constituir de devaneio, a imaginação, como na explicação de Vigotski (2007), é matéria prima da vivência presente no mundo imediato do *clown*, afetando-o no aqui/agora, fazendo-o reagir no instante imediato, respondendo aos estímulos do momento presente.

Desse modo, o devaneio não é uma fuga da realidade, mas sim, uma reelaboração que passa pelo crivo da subjetividade, ampliando o repertório de impressões do mundo imediato, com grandes chances de escapar do óbvio ou de conceitos estabelecidos por costumes hegemônicos impostos por dispositivos reguladores, típicos do processo civilizador. É por meio da imaginação que se encontram novas respostas a velhas questões, possibilitando a fuga da reprodução acrítica de modelos estáticos, que servem para conservar o status quo do sistema.

Como o palhaço é uma figura icônica, caracterizada pela sua irreverência e contestação dos padrões impostos, a imaginação da criança é um excelente dispositivo para a quebra da lógica cartesiana e o estabelecimento de uma nova ordem, como a infantil, ainda não impregnada dos pré-conceitos reproduzidos sem uma prévia reflexão crítica. Trata-se da possibilidade de uma fratura na forma de pensar que está posta em nossa sociedade “Líquida Moderna” (BAUMAN, 2001).

Portanto, diríamos que a gênese do pensamento gerador do devaneio infantil e do palhaço, reside nas mesmas inspirações, pois mesmo o palhaço sendo um adulto afetado, no exercício do seu ofício, pelo “estado de infância”, mantém essa infância como um “estado de alma” (BACHELARD, 2009, p. 125), colhendo dela toda a poiesis capaz de produzir a sensação de maravilhamento, em vista do mundo ordinário em que se habita.

#### **4.5. Liberdade: o reino do inimaginável.**

As renovações só são possíveis quando há algum tipo de liberdade. Em nossa tese, defendemos a ideia de que a criança é a mais preciosa novidade no mundo, inspirados em Sarmiento que afirmou que, pelo fato da criança ser novidade, ela detém toda a esperança de renovação possível. Nela, está a chave para a mudança e para a quebra de paradigmas estanques. Essa perspectiva poética sobre o ser infantil converge para o ser do *clown*, que também nasce em busca de liberdade de expressão, de ser como se é, capaz de subverter o sistema para, por meio do riso e do estranhamento, questionar o que é declarado como normal e correto.

Como a criança pequena, o palhaço é amoral, não se submete previamente às determinações estabelecidas, só porque possui o status do que é correto.



Ambos não utilizam a moral como força coerciva de suas ações. Portanto, a criança, ainda em processo de socialização, não traz em seu “DNA” estruturas psíquicas capazes de construir um juízo moral das relações humanas.

O palhaço, por se tratar de um adulto que faz parte de uma sociedade com regras civilizatórias pré-estabelecidas, relaciona-se com a moral de maneira subversiva, pois um dos intuitos da figura cômica do *clown* é subverter a ordem vigente, questionando sua validade, quando opressora e limitadora da expressão humana, livre de condicionamentos docilizadores. O palhaço é indócil, é um questionador desse aspecto pelo qual as normas são ditadas, aparentemente, sem plausibilidade aparente. Seus atos são próximos aos da criança, pois ele segue os instintos pré-civilizatórios, questionando a enxurrada de interdições impostas pelos costumes sociais. Ambos são livres de tais tipos de determinações.

Na metodologia proposta por nós, no intuito de promover a formação do palhaço, compartilhamos com a ideia de Lecoq, quando ele argumenta que:

Ao mesmo tempo, um trabalho técnico é conduzido com relação aos gestos proibidos, aqueles que o ator nunca pôde expressar na sua vida social. “Ande corretamente!” “Fique reto!” “Pare de mexer no cabelo!” Tantas injunções que fazem com que alguns gestos fiquem no fundo do corpo da criança, sem nunca poderem ser expressos. Esse trabalho, bem psicológico, dá ao ator uma maior liberdade de jogo. É útil que os alunos tenham essa experiência de liberdade, que se encontrem sem defesas naquilo a que chamo o primeiro *clown* (LECOQ, 2010, p. 2018).

Portanto, o corpo, local da ideologia (FOUCAULT, 2010), também pode ser o local da liberdade. As injunções que, de forma psicológica, condicionam e docilizam o corpo, a partir da infância, precisam ser eliminadas, no corpo do artista/*clown*, para que ele consiga atingir o efeito cômico desejado. Esse trabalho pode, inclusive, libertar a criança que não conseguiu ser plena, sobrevivente dentro de cada um.

Para nós (COLAVITTO, 2016; LECOQ, 2010; BURNIER, 2009; THEBAS, 2005), somente com liberdade é que um verdadeiro palhaço pode se expressar plenamente e agir com toda graça e leveza necessárias para sua performance irreverente, poética e subversiva. Historicamente, a figura cômica que dá origem ao palhaço, expressa-se com liberdade. O fato de o palhaço provocar o riso, é, por princípio, o exercício poiético de experimentar ser livre e proporcionar essa



liberdade ao seu espectador, na medida em que “a gargalhada é a desforra por excelência, a desforra da liberdade sobre toda a rigidez” (MINOIS, 2003, p. 613). Para Minois, “o riso requer liberdade absoluta; o riso é liberdade” (idem, p. 613). Ou seja, o riso provocado pelo palhaço tem origem na sua liberdade em ser e aciona a liberdade do público que dele e com ele ri. O riso libertador pode acionar o “estado de infância” do espectador quando ele comunga da sensação de liberdade provocada pela poiesis cênica do *clown*.

No caso da criança, ela também nasce livre e vai sendo condicionada pelo processo civilizador. Seu corpo precisa ser docilizado, para que conviva de maneira pacífica em sociedade. Porém, durante suas brincadeiras, no seu devaneio, interagindo com seus pares e com o mundo e no devir dessa relação sujeito-ambiente imediato, ela constrói um espaço de liberdade que permite escapar da realidade a qual, segundo Rinaldi (2012), muitas vezes é opressiva.

Quando os palhaços e as crianças são provocativos, assim estão sendo para testar limites, para procurar lacear a linha que estabelece barreiras. Consideramos essa atitude como uma forma de chegar até onde se pode ir. A provocação pode ser uma afronta ao poder, uma forma de resistência, uma maneira de dizer que a força não é propriedade de apenas um só.

Desse modo, as categorias que detectamos serem comuns aos palhaços e às crianças, convergem para o estado de liberdade que ambos necessitam para serem plenos. Assim, um jogo (o lúdico) promove um ambiente de liberdade para aquele que joga, pois mesmo quando há regras, o sujeito deve ser livre para aceitá-las e se lançar ao universo da ludicidade, criando as possibilidades de vivê-la. A interação também necessita de um espaço de liberdade para o reconhecimento do outro ou do ambiente, de modo que possa fruir das relações e se beneficiar com elas. O devir só se torna possível, quando não se sabe qual será o próximo passo, quando se é livre para escolher. A criança e o palhaço reiteram com a finalidade de absorver e ser absorvido pelas experiências. E observamos, em nossa prática e na literatura que nos serviu de referencial, que o devaneio é um dispositivo potencial de liberdade da subjetividade, o qual ajuda a construir a personalidade de cada sujeito. “Na nossa infância, o devaneio nos dava liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio” (BACHELARD, 2009, p. 95). Portanto, as características/categorias ontológicas convergentes na infância e na palhaçaria, conduzem ambos “entes”,

observados não enquanto substância, mas enquanto experiência (da infância e de ser palhaço), a um estado que, entre outros aspectos, transportam ao estado de liberdade incondicional.

O palhaço e a criança, por serem quem são, devem ser livres para serem plenos. Só há infância, dentro da nossa perspectiva, se houver liberdade para se ser criança. Só há palhaço, se há liberdade para ele improvisar e vivenciar seu modo de ser, sem restrições racionalistas impositivas. Dizer a um *clown* que ele “não pode” é o mesmo que desafiá-lo a fazer.

#### **4.6 Desafio: Desafiando se apreende o mundo**

O desafio é pleno de sentido lúdico, tanto para o palhaço como para as crianças. Ele gera uma sensação de liberdade em se arriscar e ultrapassar os limites impostos por normativas sociais ou por risco autêntico de sofrer algum tipo de trauma/risco de morte. “A essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão” (HUIZINGA, 2010, p. 59).

A criança tem a necessidade latente de experimentar o mundo. Os períodos sensíveis (MONTESSORI, 2017) contribuem para que os pequenos sejam atraídos a experiências para responder com sensibilidade aos estímulos do ambiente. Experimentar limites faz parte da constituição do ser criança.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *peiranô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que

contém o fahrende viajar. E do artigo alto-alemão fara também deriva Gefahr, perigo, e gefahrden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (BENJAMIN Apud MARTINS, PEREIRA, 2014, p. 299).

As experiências do palhaço também são recheadas de desafio. O primeiro deles é de se permitir ser ridículo para que os outros se divirtam, a partir de suas características risíveis. O risco autêntico está no fato de que o artista *clown* precisa ser ridículo de fato, utilizando suas próprias características para despertar o cômico em sua ação. Do ponto de vista social, isso vai à contramão do anseio dos indivíduos, pois o que mais se deseja é estar no padrão.

Na lógica da atuação de cada palhaço, também há uma característica agonística em que eclode frequentes disputas entre os *clowns*. Os brancos querem se impor como autoridade aos augustos, esses, por sua vez, utilizam diversas artimanhas para fugir da repressão imposta pelo seu parceiro. Nas atividades rotineiras das entradas *clown*, a complexidade do mundo moderno desafia o palhaço em cada situação apresentada.

O palhaço procura experimentar soluções para ultrapassar as dificuldades e obstáculos que surgem. Claro que de maneira controlada, em forma de poiesis da ação, o que gera um resultado cênico com qualidade estética capaz de agradar a plateia. A criança já encara os desafios como uma necessidade interna de testar e experimentar o mundo, a fim de conhecer seus limites e desenvolver sua autoconfiança.

Desse modo, criança e palhaço são atraídos para o que os desafia. Os limites são testados e sua atividade no mundo se caracteriza por enfrentarem os riscos e colherem, dessa experiência, material para se desenvolverem plenos em seus modos de ser e estar no mundo.

#### **4.7. Prazer: argamassa que amalgama o estado infantil do ser**

Toda a experiência da infância e de ser palhaço é marcante, positivamente, quando toca o território do prazer e provoca um estado de felicidade. Ser *clown* é ter o prazer de representar como se fosse uma brincadeira. “Quando o prazer da

brincadeira começa a vacilar, o personagem da peça surge, pesado, verdadeiro, verdadeiro demais para ser honesto: o teatro morre” (GAULIER, 2016, p. 66). Para Gaulier, o exercício da palhaçaria deve ser plenamente prazeroso para o *clown*. Sem prazer, a cena definha e a figura do palhaço fenece.

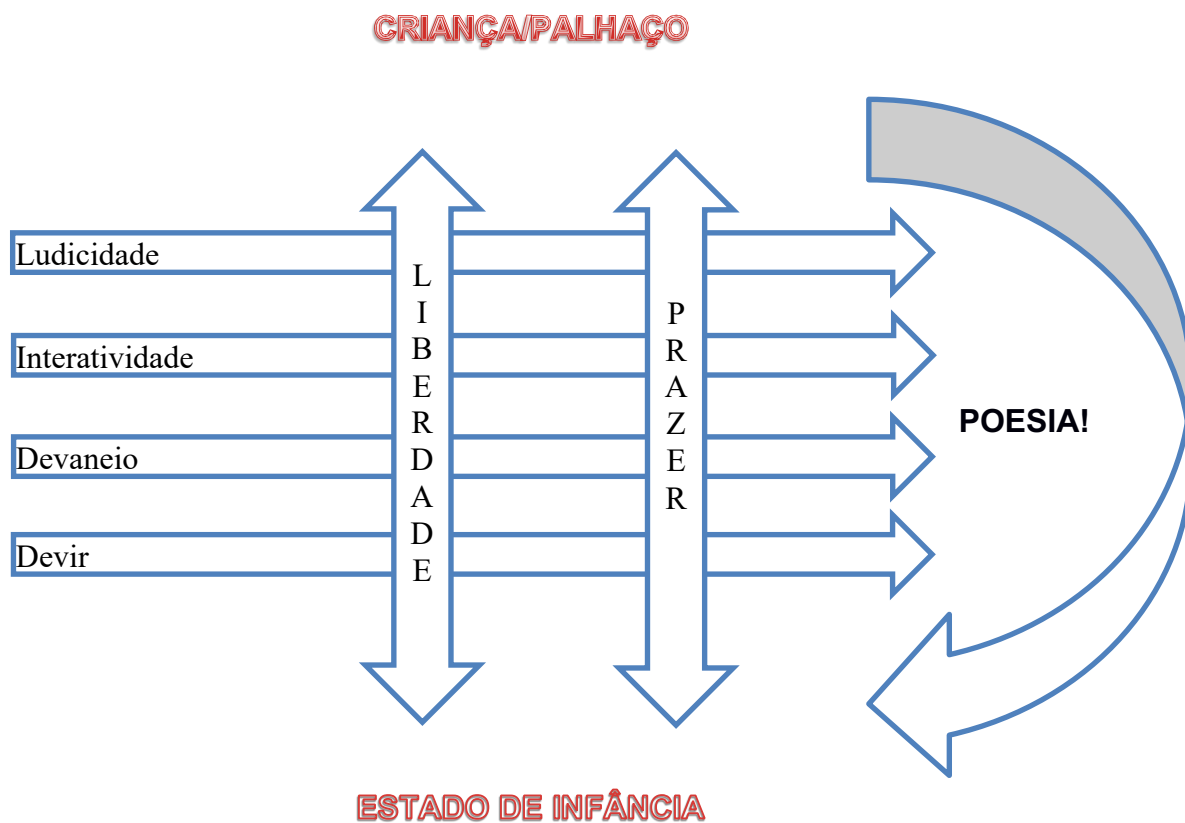
A novidade do inesperado renova sempre o estado infantil do artista/*clown*, colocando-o em prontidão e despertando a espontaneidade, em sua ação, durante a cena. A criança também possui certos prazeres funcionais, que a levam a se relacionar com o mundo por meio de sensações e pulsões. A surpresa pode ser um dos estimuladores do prazer infantil, de modo semelhante ao prazer que o palhaço tem em quebrar a linha monótona do cotidiano, revelando o inimaginável. “O acaso é o antídoto do destino cotidiano, contribui para subtrair o jogo dele. Dessa forma, mistura aos prazeres funcionais certo sabor de aventura” (WALLON, 2007, p. 66).

Para a criança, o prazer é a fonte da alegria. Esse prazer ocorre quando ela tem a liberdade de interagir, jogar, devanear e reiterar suas experiências, de forma a apreender sobre o mundo, atuando e sendo afetada por ele. Por exemplo: “a criança recém-nascida vem ao mundo dotada de um eu alegre, expressivo e pronto para experimentar e pesquisar, utilizando objetos e se comunicando com outras pessoas” (RINALDI, 2012, p. 127). Ou seja, se as experiências forem prazerosas, despertarão o que os pequenos têm de melhor, aquilo que os constitui desde o nascimento. O prazer e a alegria são constituintes do ser infantil.

Daí uma forte razão para a identificação entre palhaços e crianças. Ambos se constituem de um “eu” repleto de alegria e sedentos de experiências prazerosas. Só são plenos quando agem a partir dessa perspectiva. Transpiram liberdade, adoram desafios, são espontâneos e simples. Vivem o mundo com intensidade e vivacidade, resultado de terem prazer na **interação**, no **devaneio**, no **jogo** e em **reiterar** sua condição de estar com o mundo em constante **devir**.

Um palhaço se assemelha a uma criança justamente quando expressa prazer em cena. A espontaneidade, que surge desse sentimento, acaba nos remetendo ao mundo infantil. Ver um palhaço jogando com prazer, desinteressado, interagindo com seus pares, com objetos e com a plateia, contribui para que ele se assemelhe, justamente, com as crianças, no início da segunda infância. Poeticamente, o adulto que atua como *clown*, renova seu ser por meio da ingenuidade resgatada e da disponibilidade para jogar, pleno de prazer. O bom palhaço, além de cômico “é poesia em ação” (MILLER, apud BURNIER, 2009, p.

2005). É pleno de poesia, pureza, suavidade, vitalidade e ludicidade, e essas qualidades se traduzem, cenicamente, em deleite estético, muitas vezes cômicos. Sensível, pois parte da fragilidade e vulnerabilidade intrínsecas aos seres humanos livres e plenos. Na atuação do palhaço, o riso afasta o medo e resgata o melhor que todos têm, o seu “estado de infância”.



## 5. CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo principal caracterizar o que é o “estado de infância” e como ele se apresenta, especificamente, no trabalho cênico e interventivo com o *clown*, na metodologia de trabalho do grupo Meu Clown.

A pesquisa decorreu do anseio de aprofundar os resultados obtidos na Dissertação de Mestrado intitulada: “O Clown e a Criança: poéticas de resistência” e também das experiências práticas, fruto do trabalho artístico, educativo e investigativo realizado pelo Grupo Meu Clown. Foram as apresentações, utilizando a figura do palhaço, em intervenções lúdico-político-pedagógicas com crianças pelo Brasil e por alguns países do mundo, que consolidaram os resultados aqui apresentados.

O método caracteriza-se, potencialmente, de cunho bibliográfico e com enfoque fenomenológico, pautando-se no entendimento da ontologia enquanto experiência, neste caso, especificamente, a experiência de ser criança e a experiência de ser palhaço e suas convergências. Consideramos, além da busca do estado da arte quanto à produção teórica, a bibliografia clássica e a atual a respeito da infância e da palhaçaria, a qual foi utilizada com as descrições de práticas do grupo Meu Clown, ampliando o entendimento de como se configura o estado de infância.

Na primeira seção da pesquisa, descrevemos experiências e resultados de apresentações cênicas, procurando apresentar uma ampla perspectiva sobre a relação entre *clown* e crianças, nas intervenções lúdico-político-pedagógicas realizadas por nós em diferentes contextos. Dessas descrições, resultou a definição das seções seguintes e o oferecimento de pistas para compor o conhecimento que nos propusemos a investigar.

A maioria das crianças que participaram das nossas apresentações cênicas e práticas lúdicas demonstraram, verbal e corporalmente, que adoram brincar e ser livres; bem como o quão são criativas e imaginativas. Além disso, agiram com afetividade e solicitaram uma interação que envolvesse o contato como forma de aproximação e carinho. Em nossas intervenções, na Ásia e na América Latina, observamos que o modo de ser infantil é muito semelhante.

Independentemente da cultura em que estavam inseridas, as crianças foram “crianças”, demonstrando que há algo em comum nesse grupo geracional.

Para nós, artistas/pesquisadores, a experiência com crianças de diversas origens e culturas, reforçou a percepção de que o “estado de infância” é universal e, de fato, facilita as trocas entre os grupos geracionais, quebrando possíveis barreiras hierárquicas e proporcionando uma relação mais profunda e mais sincera entre os pequenos e os adultos.

Em seguida, buscamos caracterizar aquilo que compõe a essência da palhaçaria, expressa por meio da manifestação da experiência de ser palhaço no mundo. Na literatura, a história do ator cômico revela que o palhaço se configura como aquele que contesta a ordem vigente e a subverte sob a perspectiva crítica de quem consegue, de alguma forma, distanciar-se da realidade, mirando-a de fora. Sua irreverência se opõe à pressão dos dispositivos que servem à normatização própria do processo civilizador. Sua forma de ser e agir no mundo, significava resistência aos padrões impostos de maneira opressora à condição humana, porque suas atitudes iam de encontro às convenções sociais. Desde os bufões aos cômicos “*dell’Arte*”, passando pelos *clowns* renascentistas até chegar ao palhaço contemporâneo, todos são vistos como marginais, ou seja, à margem da sociedade civilizada. São excêntricos, no sentido de estarem fora do centro<sup>31</sup>.

O *clown* apresenta, ontologicamente, várias características como, por exemplo, o riso provocado pela comicidade e a irreverência como atitude inerente à sua manifestação no ambiente social. Mas, dentro do objetivo proposto nesta tese, emergiram como resultado quatro categorias ontológicas para a compreensão dessa figura: o palhaço tem como linguagem principal o **jogo**, pois é nele que se torna possível subverter algumas regras e estabelecer novas possibilidades de ser e agir no mundo, possui como dispositivo criativo essencial o **devaneio**, ao buscar, por meio dele, a liberdade de fantasiar e inventar, sendo capaz de escapar da realidade concreta, para assim promover condições mais amplas de ação no mundo. A terceira categoria, de ordem relacional, nomeou-se **interação**, seja com outros sujeitos, seja com todo o universo ao redor, e é nessa relação que é possível exercer a crítica e subverter

---

31. O *clown* Augusto também é chamado, no metier teatral, de excêntrico.

a ordem, criando novas possibilidades de intervenção no mundo, no sentido de afetar o outro e também modificar-se, intensificando a experiência do ser biográfico de inspiração freireana. E, finalmente, o **devir**, do campo experiencial, que apresenta como característica fundamental a experiência de ser inteiro no momento presente, capturando sentido da existência no instante vivido. O palhaço precisa reconhecer esse momento para fugir de quadros estáticos de consciência e, assim, estar pronto a responder, em sua atividade cênica, de modo irreverente às investidas repressoras das normas estabelecidas pelo *status quo* do sistema vigente.

Na terceira seção, constatamos, por uma perspectiva ainda ontológica, que a infância é constituída de características e qualidades intrínsecas à criança enquanto ser biológico, histórico, sensível, psicológico, social e cultural. Por ser ontológico, o que é próprio da criança, pode-se considerar universal, pois independe de influências externas, como cultura e contexto social, desde que tais determinações do meio em que ela vive ou de sua saúde, não sejam limitadoras de seu desenvolvimento básico. Assim, dentro de condições ideais, ou seja, quando vive adequadamente o cuidado, o abrigo, o afeto, o sono e a nutrição, ela apresenta características específicas de sua fase geracional. Logo, toda criança é capaz de: **interagir, devir, jogar e devanear** e, em condições consideradas normais, realiza tais comportamentos.

Essas características tomam por base o trabalho desenvolvido por Sarmiento (2004), porém revisitado por nós sob uma perspectiva mais filosófica e menos sociológica. O conceito fantasia do real, utilizado pelo autor, foi ressignificado pelo termo devaneio, em consonância com a produção teórica do filósofo Bachelard (1938, 2008, 2009). Devaneio converge com o sentido de poiesis, fundamental para nossa investigação, pois se trata da fantasia, em sua característica estética e sensível.

O conceito relacionado à reiteração, elucidado por Sarmiento (2004), tange a forma como as crianças repetem ações, no intuito de capturar o momento presente imprimindo significado ao contexto, de modo a trazer sentido cognitivo do mundo. Em nossa tese, assumimos a perspectiva conclusiva da reiteração, não predominantemente no aspecto da ação, e sim, enquanto atitude. Ou seja, concluímos que a atitude de capturar o presente ocorre não somente por meio da reiteração, mas se manifesta no desejo de viver plenamente o



instante em constante prontidão. Portanto, assumimos o conceito de devir, entendendo-o como a potencialidade de experienciar, em plenitude, o momento presente que é sempre movimento, ligado ao que está por vir, ao porvir.

Os conceitos de interação e ludicidade permanecem de acordo com as produções relacionadas às culturas da infância (SARMENTO, 2004). Ou seja, a ludicidade se apresenta como linguagem típica dessa fase, confirmando a vocação brincante da natureza infantil. A interação constitui a forma como os pequenos buscam se localizar no mundo, assegurando sua vocação para a sociabilidade, traço fundamental e inerente aos seres humanos e latente em sua primeira fase geracional, a infância.

Nessa seção, tratou-se da infância em diferentes contextos. Constatou-se que a criança sofreu e sofre inúmeras interdições e normatizações pelo conjunto de dispositivos sociais hegemônicos. Historicamente, o processo civilizador (ELIAS, 2011) deflagra uma série de interdições às atitudes espontâneas dos incivilizados, no qual se incluem as crianças, pois são novidade no mundo e ainda não foram adequadas às exigências civilizadoras. Durante séculos, foram empreendidos esforços pelos poderes hegemônicos, para padronizar o comportamento para facilitar o controle, por meio da normatização e docilização dos instintos e pulsões humanas, condenando-se assim, as expressões consideradas inadequadas. Desse modo, as manifestações mais orgânicas e peculiares da infância não se mostram adequadas aos padrões do mundo civilizado. Sufocam-se, então, características que compõem a liberdade de ser dos indivíduos já em sua primeira fase de vida, a infância. A imposição dos padrões de civilização às crianças costuma ocorrer de maneira violenta, pois empreende-se ajustamento ao comportamento dos sujeitos, de modo condensado, em seus primeiros anos de vida. Levou-se séculos para regular que o comportamento humano é imposto na primeira década de vida de uma criança.

Todavia, nessa busca por atender as necessidades civilizatórias, hoje alinhadas com a lógica do capital e do neoliberalismo imperialista, observamos a desqualificação das características produzidas por culturas das diferentes infâncias. Isso se dá por não se adequarem às exigências disciplinares e reificadoras, típicas das sociedades reguladas pelo mercado. Ou seja, promovem o enfraquecimento das possibilidades do desenvolvimento do sujeito mais humano e mais capaz de promover interações sociais consistentes e

profundas. Neste aspecto, os adultos diferem das crianças, pois sofreram a interferência comportamental e cultural, com processos normatizadores das condutas ao gosto hegemônico, que disciplina e dociliza (FOUCAULT, 2011) em nome do progresso.

No esforço de chegarmos a atingir o objetivo proposto, na última seção, pudemos definir características ontológicas que traduzem a nossa busca das convergências entre o palhaço e a criança, nomeadamente: **interação**, o **devaneio**, a **ludicidade** e o **devir**. Essas características proporcionam, na criança e no palhaço, as sensações de **prazer** e de **liberdade** que resultam na manifestação da **poesia**. Elas se apresentam como deflagradoras do “estado de infância”, pois o estado que buscamos definir só pode ser percebido pela assunção das sensações que ele promove. Para os interlocutores da criança e do palhaço, ele é perceptível quando os vemos agindo de maneira espontânea e plena. Assim, para que ambos ajam de modo a devir, interagir, jogar e devanear, precisam estar plenos de prazer, livres para serem o que lhes ocorre ser e dentro de uma experiência que se apresenta estética, porque contém a poiesis da ação, subjetiva na criança, pelo olhar do adulto, e em forma de finalidade cênica no palhaço.

Como se trata de uma experiência que mobiliza os sentidos, os sentimentos e a cognição, geram um estado que é acessado espontaneamente pelas crianças, pois ainda são relativamente livres dos condicionamentos do processo civilizador e comprovadamente acessado, também, pelos adultos que se dispuseram a participar da “iniciação clown” (COLAVITTO, 2015), realizada dentro da pedagogia desenvolvida pelo grupo Meu Clown.

Bachelard (2009) afirma que existe uma infância permanente no íntimo de nossas experiências. O “estado de infância”, na palhaçaria, consiste em recuperar as sensações e percepções dessa infância permanente no adulto, de modo a poder vivenciá-las novamente, em tempo presente e com os sentidos mobilizados para isso. O palhaço deve ativar essa “infância permanente” para que ela possa conectar-se com o “estado de infância” do outro. Em tal contexto, o “estado de infância” é importante para o palhaço, pois garante qualidades estéticas, éticas e humanas. Humanas também no sentido histórico da memória das experiências sensíveis da infância. Um bom *clown*, costuma ser comparado

com uma criança em sua liberdade para realizar as coisas, no prazer com que as faz e até no modo de fazer, repleto de poiesis.

Um dos aspectos que alimentam o desenvolvimento integral do sujeito, na infância e a prática da palhaçaria é, entre outras manifestações comportamentais não contempladas neste trabalho, o **desafio**. Ambos, a criança e o palhaço, são seduzidos constantemente por situações desafiadoras reais, com consequência direta no mundo, ou estéticas, para a solução de problemas sem maiores implicações concretas. Desafios interferem na subjetividade e na forma de se manifestar no meio em que vivem. Os desafios alimentam a criatividade e se apresentam sedutores por conterem ingredientes lúdicos agonísticos, propulsores de ações capazes de mobilizar todos os sentidos, inclusive o prazer de tentar a superação dos desafios e a liberdade de aceitá-los, vencendo o medo e se realizando com a conquista. A criança, muitas vezes, enfrenta sob a perspectiva fantasiosa, devaneando sobre a atividade desafiadora. O palhaço busca nos desafios provocar a plateia e conquistar seu apreço, por meio da capacidade de inventar e reinventar possibilidades, aguçando, dessa forma, a imaginação do espectador. Quando o palhaço e a criança aceitam desafios, estão plenos e mobilizados para a ação, sendo que a poiesis do *clown* é a sua própria ação.

Definimos, portanto, o conceito de “estado de infância” como uma sensação capaz de mobilizar nosso corpo, nossos sentidos, nossos sentimentos e nossa perspectiva do mundo por meio do **prazer** e da **liberdade**, que acontece quando o sujeito está capacitado e se predispõe a devanear, a interagir, a jogar e a devir, como forma de ser e agir no mundo em determinado momento, sempre no presente. Na criança, tal condição se encontra de forma intrínseca. No palhaço, manifesta-se quando busca, intencionalmente, conectar-se com esse estado, para assim exercer seu ofício.

Os limites das categorias estão determinados pela ideia de convergência entre *clown* e criança. Ficaram de fora outras características potenciais de ambos, como, por exemplo, as variantes que produzem a comicidade na arte do palhaço ou a relação intrínseca do desenvolvimento da criança com a sua linguagem. A assunção do palhaço como dispositivo facilitador do estabelecimento de vínculo para a realização das intervenções lúdico-político-

pedagógicas com grupos, nos quais se tem a intenção de transgressão e resistência, também poderão ser exploradas futuramente.

Afirmamos que, os pequenos possuem características que lhes são próprias e se expressam de maneira peculiar. Tal pressuposto é fundamental para todos aqueles que trabalham com crianças. Elas são produtoras de cultura e sentido para sua existência, renovando a vocação de serem humanas de modo singular ao seu ser ontológico, o que se apresenta um substancial potencial para a transformação da perspectiva adultocêntrica, que enxerga a criança como ser incompleto, com necessidade de ser disciplinado, civilizado e normatizado.

Considerar as qualidades, típicas da cultura da infância, nos tempos atuais, torna-se um ato de resistência, pois vai de encontro à ditadura ideológica imposta pelo capital que massifica, reifica e desumaniza crianças e todas as gerações, em nome da precedência do lucro e da competitividade, promovendo vantagens, de forma geral, para o grupo hegemônico que se reproduz historicamente: homens, cisgêneros, brancos e adultos e de classe social média alta e rica.

A investigação revelou-nos que os modos de ser criança e palhaço, expressos nas categorias apresentadas, possuem a qualidade revolucionária de serem humanizadoras. Assim, para construção de um mundo melhor, conhecer mais sobre o palhaço e sobre a criança, a partir das suas qualidades ontologicamente humanizadoras, proporciona dispositivos com potencial de resistir às investidas do capital, da opressão neoliberal e da colonização que se perpetua.

Compreender profundamente o “estado de infância”, significa conhecer melhor crianças e palhaços. Formadores de palhaços e educadores, que trabalham com crianças, devem saber sobre as características que compõem ontologicamente esses dois grupos. Para que seja realizado um bom trabalho, do ponto de vista ético e estético, é imprescindível considerar aspectos do âmbito da linguagem, da experiência, das relações e da criatividade.

A linguagem lúdica proporciona espaço para o devaneio enquanto propulsor da criatividade humana, a reiteração captura o momento presente vivenciado por meio da experiência do constante devir e a interação amplia as possibilidades relacionais. Somente por meio das relações é possível a prática da ética. A criança estará aprendendo e o palhaço desenvolvendo seu ofício,

plenos das noções de solidariedade, amabilidade, respeito, empatia, cuidado e de justiça social, quando estiverem em relação com o mundo.

Por fim, ao acessar o “estado de infância”, o adulto, sendo palhaço ou não, entra em contato com a experiência de estar pleno da sensação de liberdade e prazer, adentrando ao território próprio da poiesis de viver bem, no e com o mundo, produzindo-o de modo a cumprir sua verdadeira vocação que, segundo Freire (2013), é a constante busca de “ser mais”.

## REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Ana. **Palavra de palhaço**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Lisboa: Estúdios Cor, 1938.
- \_\_\_\_\_. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca do pensamento moderno).
- BAKHTHIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BARRA, Marlene. Brincar na latitude zero. In: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.
- BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERGER, Peter L. **O riso redentor: a dimensão cômica da experiência humana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a. (Biblioteca do Pensamento Moderno).
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. 1. ed. Lisboa: Edições 70 LDA, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **O Riso: Ensaio sobre a significação da comicidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido. E outras poéticas políticas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (org). **O Governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Estudos Foucaultianos). P. 259 – 280.

BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de Ator, da técnica à representação**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2009.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CASTRO, Suzana de. **Ontologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summos Editorial, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **O clown e a criança: Poéticas de resistência**. Dissertação de Mestrado. 126 f. 2015.

\_\_\_\_\_. **Meu clown: uma pedagogia para a arte da palhaçaria**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Unesp, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Shröter. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

EVARISTO, Conceição. <http://www.revistaprosaversoarte.com/conceicao-evaristo-poemas/>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. São Paulo: Editora Senac, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAULIER, Philippe. **O atormentador**: minhas ideias sobre teatro. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

GOMES, Clara Rosa Cruz. **Os caminhos do riso**. São Paulo: Claridade, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 6. ed. São Paula: Perspectiva, 2010.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 17 ed. São Paulo: Summus, 1981.

\_\_\_\_\_. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBÁÑES, Celia Ruiz. **Antologia de poesia brasileira para crianças**. Barueri/SP: Girassol Brasil Edições, s/d.

ICLE, Gilberto. **O ator como Xamã**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac, 2010.

LIBAR, Marcio. **A nobre arte do palhaço**. Rio de Janeiro: Marcio Lima Barbosa, 2008.

MAGER, Miryam. **Práticas com crianças e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.

MARCHI, João Alfredo Martins. **“Faz assim ó”**: como as crianças ensinam e como as escolas podem aprender com elas. Dissertação de Mestrado. UEM/Maringá: 142 f. 2017.

MATTHEWS, Gareth B. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Eitorial Nórdica Ltda, 1987.

\_\_\_\_\_. **A descoberta da criança**: Pedagogia científica. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias**: Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. 1 ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NEGRINI, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014 (Coleção clássicos do jogo).

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança: como o concurso de onze colaboradores**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. in MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUSSEL, Bertrand. **Sobre educação**. 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pobreza infantil: Factos, interpretações e desafios**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. *Pobreza infantil: realidade, desafios, propostas*. V. N. Famalicão, Portugal: Edições Húmus, 2010.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

THEBAS, Cláudio. **O livro do palhaço**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2005. (Coleção Profissões).

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa** (org.). Maringá: Eduem, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudos das Novas Tecnologias e Informação, 2004.