



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DAS ARTES
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA

MARCIO SAMUEL ALVES DA COSTA

O NARIZ VERMELHO TAMBÉM ENSINA: a Dimensão Lúdica da Palhaçaria para
Educação Infantil

BELÉM/PA

2026

MARCIO SAMUEL ALVES DA COSTA

O NARIZ VERMELHO TAMBÉM ENSINA: a Dimensão Lúdica da Palhaçaria na
Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade de Artigo Científico, apresentado na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA), do Instituto de Ciências das Artes (ICA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito necessário para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Bentes Flores.

BELÉM/PA

2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da ETDUFPA-Belém-PA**

C837n Costa, Marcio Samuel Alves da
 O Nariz Vermelho Também Ensina: a Dimensão Lúdica da
 Palhaçaria na Educação Infantil / Marcio Samuel Alves da Costa.
 2026.
 33 f.

 Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andrea Bentes Flores.

 Trabalho de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, Curso de
 Licenciatura em Teatro, Belém, 2026.

 1. Palhaço. 2. Teatro – Estudo e ensino. 3. Teatro para crianças.
 4. Educação infantil. I. Título.

CDD - 23. ed. 791.33

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726

ATA DE AFERIÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao nono dia do mês de julho de dois mil e vinte e seis, às 11 horas, reuniu-se na Sala 14 da ETDUFPA, a Banca Examinadora composta pelas docentes: Profª. Drª Andréa Bentes Flores (Orientadora e Presidente), Profª. Drª. Adriana Maria Cruz dos Santos (Examinadora) e Profª. Drª Inês Antônia Santos Ribeiro (Examinadora) para a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPA, do graduando MÁRCIO SAMUEL ALVES DA COSTA, matrícula 202211240021, intitulado: "O NARIZ VERMELHO TAMBÉM ENSINA: A Dimensão Lúdica da Palhaçaria na Educação Infantil".

O trabalho apresentado foi aprovado, e obteve o conceito excelente, com as seguintes observações descritas na folha de medições e, após constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pela presidente e pelos demais membros da banca examinadora.

Belém, 09 de julho de 2026.


Profª. Drª Andréa Bentes Flores
Orientadora e Presidente


Profª. Drª Adriana Maria Cruz dos Santos
Examinadora


Profª. Drª Inês Antônia Santos Ribeiro
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Tanta coisa para ser lembrada e agradecida, que fica difícil elaborar um texto citando todas essas coisas, mas vou ser breve. Primeiramente queria agradecer a Deus, por permitir eu realizar essa meta, de cursar uma graduação na UFPA, alinhado com a minha carreira artística, e pelo TCC, que é a "Cereja do Bolo", dessa trajetória que me orgulho demais.

Depois, agradeço a mim mesmo, por nunca ter desistido, mesmos nos piores momentos, em que eu achava que a minha vida acadêmica não valia a pena, com todas as adversidades que apareceram ao longo desses anos, chegando hoje e escrever essas palavras, é reconfortante e esperançoso demais, obrigado Marcio Samuel Alves da Costa.

Acho que não tenho como agora não agradecer a uma pessoa que foi fundamental, em boa parte da minha trajetória, que me ajudou sair dos piores conflitos, aliviou lugares que a dor parecia insuportável, e que por mais absurdos e difíceis fossem os meus momentos, ele não largava a minha mão, reafirmando sempre que eu conseguiria, trazendo consigo muita generosidade, apoio, ternura e parceria que é inigualável. Gratidão e amor, é o que me vem quando eu penso em você, obrigado por tudo meu Gota, Elphaba e Lovatic; Daniel Sousa.

Agradeço meus pais, Dona Klivia e Seu Marinaldo, que sempre incentivaram meus estudos, me proporcionando tudo aquilo que era possível, dentro da nossa realidade, fazendo com que eu pudesse ser bem-sucedido na área que eu escolhi. Mesmo com os conflitos e as diferenças apresentadas ao longo dessa caminhada, ainda sim, conseguíamos nos resolver e seguir em frente; tudo que fiz ou deixei de fazer passa por vocês também, obrigado por terem sido os pais que conseguiram ser, espero continuar proporcionando orgulho e alegrias para vocês, e retribuir cada vez mais os sacrifícios que fizeram por mim.

Obrigado aos meus amigos, de jornada acadêmica, de cursos de teatro a fora e dos encontros da vida, pois cada experiência vivida juntos foi muito significativa, sustentadas pelo riso, trocas de saberes e celebração desses encontros, me mostrando lados bons da vida a serem defendidos, celebrados e continuados, muito obrigado mesmo.

Agradecimento especial a minha orientadora Andrea Flores, que aceitou me auxiliar no processo de escrita do meu trabalho, a banca examinadora, composta pelas Professoras Adriana Cruz e Inês Ribeiro, que se disponibilizaram para analisar meu trabalho, e a ETDUFPA em si, por ter sido um divisor de águas na minha trajetória artística e acadêmica, a qual eu levarei comigo por onde quer que eu passe daqui por diante.

RESUMO

Em meio a debates sobre métodos pedagógicos mais humanizados sobre significativos para a educação infantil, a Palhaçaria aparece como uma linguagem artística com profundo potencial educativo. Longe de ser apenas entretenimento circense, a figura do Palhaço também carrega consigo elementos como a ludicidade, a espontaneidade, o erro como aprendizado e a expressividade corporal — características que dialogam diretamente com as necessidades do desenvolvimento da criança. Esse trabalho busca investigar a Palhaçaria como prática educativa e pedagógica na educação infantil, começando de uma pergunta central: de que maneira essa linguagem artística pode ser utilizada em contextos educativos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança? A questão não é apenas sobre levar um Palhaço à sala de aula, mas sobre compreender como os princípios e as práticas da palhaçaria podem transformar a relação entre ensino, aprendizagem e afeto. O objetivo é analisar as contribuições dessa arte para as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e expressivas da criança em idade pré-escolar. Entende-se que, ao experimentar o universo do Palhaço, com sua lógica do absurdo, sua vulnerabilidade cômica e sua liberdade criativa, a criança encontra um espaço seguro para explorar emoções, desenvolver a linguagem, exercitar a empatia e fortalecer vínculos com o outro. Para isso, a pesquisa adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, dialogando com obras de referência nas áreas da Palhaçaria, do Teatro e da Pedagogia, a partir de autores que pensam o corpo, o jogo e a arte como eixos da educação, sendo convocados para fundamentar, analisar e construir pontes entre o universo artístico e o espaço escolar. O trabalho não propõe uma receita prática, mas um convite à reflexão: e se o riso, a surpresa e o fracasso bem-humorado fossem tratados como aliados do aprendizado? A busca da resposta, construída ao longo das páginas que se seguem, aponta para uma Pedagogia mais viva, sensível e atenta à criança em sua totalidade.

Palavras-chave: Palhaçaria; Jogo; Criança.

ABSTRACT

In the debates about more humanized pedagogical methods that are significant for early childhood education, Clowning appears as an artistic language with deep educational potential. Far from being just circus entertainment, the figure of the Clown carries with itself elements such as playfulness, spontaneity, error as learning and body expressiveness — characteristics that dialogue directly with the needs of the child's development. This work seeks to investigate Clowning as a pedagogical instrument in early childhood education, starting from a central question: how can this artistic language be used in educational contexts, contributing to the integral development of the child? The question is not just about bringing a Clown into the classroom, but about understanding how the principles and practices of clowning can transform the relationship between teaching, learning, and affection. The objective is to analyze the contributions of this art to the cognitive, social, emotional and expressive dimensions of the preschool child. It is understood that, by experiencing the universe of the Clown, with its logic of the absurd, its comic vulnerability and its creative freedom, the child finds a safe space to explore emotions, develop language, exercise empathy and strengthen bonds with the other. For this, the research adopts a qualitative approach and bibliographic nature, dialoguing with reference works in the areas of Clowning, Theater and Pedagogy, from authors who think of the body, the game and art as axes of education, being summoned to substantiate, analyze and build bridges between the artistic universe and the school space. The work does not propose a practical recipe, but an invitation to reflection: what if laughter, surprise and good-natured failure were treated as allies of learning? The search for the answer, built throughout the pages that follow, points to a more lively, sensitive and attentive Pedagogy to the child in its totality.

Keywords: Clowning; Games; Child.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ator Samuel Alves como Palhaço Larry 1.....	13
Figura 2 – Ator Samuel Alves como Palhaço Larry 2.....	13
Figura 3 – Mateus e Katilinda no festejo popular do Bumba-meu-boi	16
Figura 4 – Maracatus: tradição e resistência no Carnaval.....	16
Figura 5 – “Histórias e jogos revelam o eu em vez do ego” de Viola Spolin	19
Figura 6 – Palhaça Miss Jujuba no espetáculo "Viagem de bicicleta de uma palhaça só... sozinha?"	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A PALHAÇARIA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA.....	11
2.1 O PALHAÇO COMO FIGURA ARTÍSTICA: TÉCNICA, ESTÉTICA E JOGO CÊNICO	12
2.2 A PALHAÇARIA COMO PRÁTICA FORMATIVA: O ERRO COMO POTÊNCIA.....	14
2.3 BREVE HISTÓRIA DA PALHAÇARIA: DA ANTIGUIDADE Á CONTEMPORANEIDADE	14
3 CORPO, JOGO E PEDAGOGIA	16
3.1 O JOGO COMO FUNDAMENTO HUMANO: JOHAN HUIZINGAE O <i>HOMO LUDENS</i>	17
3.2 A IMPROVISACÃO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO: VIOLASPOLIN E O TEATRO - JOGO	18
3.3 O CORPO COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO: LUÍS OTÁVIO BURNIER	20
3.4 JOGO, IMPROVISACÃO E CORPO: UMA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA.....	21
4 PALHAÇARIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PRÁTICAS	22
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PALHAÇARIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	22
4.2 A PALHAÇARIA FEMININA NA AMAZÔNIA: SUBVERSÃO, POÉTICA E PERTENCIMENTO	24
4.3 POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE APLICAÇÃO DA PALHAÇARIA NO CONTEXTO ESCOLAR	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

A palhaçaria, entendida como linguagem artística de caráter cênico e lúdico, sempre esteve historicamente associada ao entretenimento e ao espetáculo em circos, mas suas raízes vão muito além disso, remontando à Antiguidade, quando figuras bufas e cômicas já ocupavam espaços de festa, ritual e celebração coletiva, desempenhando funções que ultrapassavam o divertimento, sendo, em muitos contextos, portadoras de crítica social, de quebra de paradigmas e de sabedoria popular.

Ao longo dos séculos, o palhaço atravessou diferentes formatos e contextos culturais, do circo moderno europeu do século XIX às manifestações populares brasileiras, e foi se consolidando como uma das figuras mais ricas e complexas das artes cênicas. Contudo, é interessante observar que pesquisas recentes no campo das artes e da pedagogia têm evidenciado seu potencial como prática formativa, especialmente quando direcionada à infância, e é justamente desse ponto que parte esta pesquisa, do pressuposto de que o palhaço, em sua essência marcada pelo jogo, pelo corpo, pelo erro e pela espontaneidade, constitui uma figura pedagogicamente fértil, capaz de dialogar com os processos de desenvolvimento integral na educação infantil.

A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica no Brasil, encontra respaldo legal e pedagógico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), documentos que reconhecem o jogo e a brincadeira como eixos que estruturam as experiências infantis, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça mais ainda essa perspectiva, ao estabelecer os campos de experiência como organizadores do currículo, valorizando a expressão corporal, a linguagem artística e as interações como fundamentais para o desenvolvimento da criança pequena.

É nesse contexto que a palhaçaria aparece como prática que articula corpo, imaginação, afeto e criatividade, dimensões que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança, e ao brincar com o fracasso, ao mudar expectativas e ao instaurar o riso como território de aprendizagem, o palhaço cria condições únicas para que a criança se reconheça como sujeito ativo e criativo. O riso, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como reação espontânea ao cômico, mas sim como um fenômeno social e cultural carregado de significados. Henri Bergson (1900/2004), em sua clássica obra “O Riso”, já apontava para a dimensão relacional e cognitiva do cômico, indicando que rir ocasiona

pertencimento a um grupo, reconhecimento de convenções e quebra com o estado automático; e na infância, o riso assume ainda outra camada, sendo expressão de prazer, de descoberta e de vínculo afetivo. Quando o palhaço provoca o riso da criança, não o faz apenas pelo absurdo ou pelo acidente cômico, mas sim por surgir um espaço de confiança e cumplicidade entre a criança e o palhaço, onde errar é permitido e o inesperado é bem-vindo.

A motivação para esta pesquisa veio do encontro entre práticas artísticas e a reflexão pedagógica, reconhecendo que a palhaçaria tem sido analisada de forma limitada no campo de formação docente e como metodologia de ensino na educação infantil. Mesmo existindo iniciativas isoladas de artistas-educadores que levam a linguagem do palhaço para dentro das escolas, ainda são poucas as sistematizações teóricas que deem embasamento para essa prática no campo acadêmico brasileiro, e no contexto amazônico, essa perspectiva ganha uma dimensão ainda mais singular, dada a riqueza cultural da localidade e as especificidades de suas práticas artísticas, como evidenciado pela pesquisa de Andrea Flores (2014) sobre a palhaçaria feminina na Amazônia brasileira.

A Amazônia, com toda sua diversidade étnica, cultural e simbólica, oferece um solo fértil para pensar a palhaçaria não apenas como a vinda de uma tradição europeia, mas como prática reinventada a partir de matrizes locais, populares e subversivas, e por isso, revisitar e sistematizar esse campo de conhecimento representa uma contribuição relevante tanto para as artes cênicas quanto para a pedagogia.

Diante desse cenário, esta pesquisa é motivada pela seguinte problemática: de que maneira a palhaçaria pode ser utilizada como prática educativa e pedagógica na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança? Essa pergunta reúne a articulação entre saberes do campo das artes, a palhaçaria como linguagem, técnica e poética, e do campo da educação, com suas teorias pedagógicas voltadas à infância, ao jogo e à expressão corporal, pois se trata de uma questão que não busca e nem quer respostas fechadas, pelo contrário, ela convida à construção de um diálogo interdisciplinar, reconhecendo que tanto as artes quanto a educação se enriquecem juntas, quando postas em relação.

Com o intuito de responder a essa questão, este trabalho apresenta como objetivo geral analisar a palhaçaria como prática educativa e pedagógica na educação infantil, identificando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança, e para isso, se segue os seguintes objetivos específicos: investigar os fundamentos da palhaçaria enquanto linguagem artística e prática formativa; relacionar os princípios da palhaçaria com

teorias pedagógicas voltadas à infância; analisar as contribuições dos autores que articulam corpo, jogo e pedagogia; e refletir sobre possibilidades práticas de aplicação da palhaçaria no contexto escolar.

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa e de natureza bibliográfica, fundamentando-se na leitura, análise e articulação de obras de referência nas áreas da palhaçaria, do teatro e da pedagogia. A base teórica é composta a por autores que abordam a palhaçaria como prática artística e formativa, como Marco Antônio Coelho Bortoleto (2008), o jogo como dimensão humana fundamental, com Johan Huizinga (1938/2000), a improvisação como método pedagógico, em Viola Spolin (1963/2010), a história da palhaçaria, com Marton Maués (2004), a perspectiva amazônica e feminina da palhaçaria, em Andrea Flores (2014), e o corpo como instrumento do ator, com Luís Otávio Burnier (2009), e a articulação entre essas obras busca construir, de forma sólida, um diálogo interdisciplinar entre as artes e a educação.

Este trabalho está organizado em três tópicos. O primeiro, intitulado "A Palhaçaria como Linguagem Artística", que apresenta os fundamentos históricos e estéticos da palhaçaria, com destaque em sua dimensão formativa e em sua trajetória histórica. O segundo, "Corpo, Jogo e Pedagogia", articula as teorias do jogo, da improvisação e da expressão corporal com as especificidades do desenvolvimento infantil. Já o terceiro, "Palhaçaria na Educação Infantil: Possibilidades Práticas", refletindo sobre as contribuições da palhaçaria para o desenvolvimento integral da criança e apresenta possibilidades concretas de aplicação no contexto escolar, incluindo de forma mais específica, a palhaçaria amazônica como referência local e subversiva. Por fim, as considerações finais voltam a problemática e sintetizam as tentativas de achados da pesquisa, apontando para possíveis horizontes futuros de investigação e de prática pedagógica no campo das artes cênicas e da educação infantil.

2 A PALHAÇARIA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA

Para compreender a palhaçaria como prática educativa é necessário, antes de tudo, situá-la em seu próprio campo, o das linguagens artísticas, já que o palhaço não é além de um personagem cômico e uma figura de entretenimento circense, mas também o resultado de uma elaboração estética bem específica, construída sobre técnicas corporais, princípios cênicos e uma lógica própria de relação com o mundo. Compreendê-lo como linguagem significa reconhecer que ele possui uma gramática própria, um vocabulário de gestos e expressivos bem específico, e uma estrutura que organiza a relação entre o artista, o espaço e o público. Este

tópico apresenta os fundamentos da palhaçaria enquanto linguagem artística e prática formativa, articulando a perspectiva técnica e criativa de Marco Antônio Coelho Bortoleto com a dimensão histórica e cultural trazida por Marton Maués, e dialogando com referenciais das artes cênicas que agregam essa compreensão.

2.1 O PALHAÇO COMO FIGURA ARTÍSTICA: TÉCNICA, ESTÉTICA E JOGO CÊNICO

A palhaçaria é uma linguagem artística que se constitui no cruzamento entre técnica corporal, presença cênica e jogo, e para Marco Antônio Coelho Bortoleto (2008), a formação do palhaço não se limita à aprendizagem de recursos cômicos superficiais, mas envolve um processo profundo de autoconhecimento, experimentação e construção de uma identidade artística singular. O palhaço, nessa perspectiva, é sempre uma criação única, e não há dois palhaços iguais, pois cada um nasce do processo singular de quem o habita.

Essa singularidade não é, contudo, fruto do acaso, e sim um resultado de um processo de treinamento bem rigoroso, no qual o artista investiga suas próprias qualidades físicas, emocionais e relacionais para construir um personagem que, paradoxalmente, é ele mesmo, mas amplificado, deslocado, poeticamente distorcido. Nesse sentido, o palhaço ocupa uma posição liminar entre o artista e o personagem, pois ele não interpreta alguém distante de si, mas agrava aspectos de sua própria humanidade, e como aponta Luís Otávio Burnier (2009), o trabalho do ator, e por extensão, do palhaço, parte sempre do corpo vivo do artista, de suas tensões, memórias e impulsos, transformando a experiência pessoal em material cênico.

Um exemplo prático de investigação e criação de palhaço, baseado nessa perspectiva é o Palhaço Larry, criado e interpretado pelo Ator paraense Samuel Alves, na disciplina de Palhaçaria, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Pará, onde o nome do palhaço foi uma homenagem de um amigo próximo que tinha lhe dado esse apelido carinhoso, e a escolha estética e de postura baseia-se em gosto pessoal, intenção de como quer ser visto pelas pessoas e a mensagem que quer ser transmitida: de que há delicadeza em corpos masculinos, há beleza em fragilidade, e há existência e resistência em ser quem se é.

Figura 1 – Ator Samuel Alves como Palhaço Larry 1



Figura 2 – Ator Samuel Alves como Palhaço Larry 2



Fonte: Arquivos pessoais (2023)

Um dos elementos centrais da palhaçaria, segundo Bortoleto (2008), é o conceito de ingenuidade. Diferente da ingenuidade do dia a dia, a ingenuidade do palhaço é uma postura estética: ela permite que o artista se coloque diante do mundo com abertura total, sem defesas, capaz de se surpreender com coisas comuns e de transformar o fracasso em potência criativa. É justamente nessa abertura que habita o poder pedagógico do palhaço — ele demonstra, de forma concreta e lúdica, que o erro não é o fim, mas o início de algo novo.

Outro pilar fundamental da linguagem palhaçal é a máscara cômica. Bortoleto (2008) destaca que o nariz vermelho, frequentemente chamado de "a menor máscara do mundo", funciona como um dispositivo de transformação: ao colocá-lo, o artista entra em outro estado de presença, mais exposto, mais vulnerável, mais disponível ao jogo, e essa vulnerabilidade não é fraqueza, sendo, ao contrário, a condição de possibilidade da relação genuína com o outro, seja com o parceiro de cena, seja com o público. A máscara, de forma contrária, não esconde, ela revela, e ao retirar do rosto as proteções cotidianas da expressão social, o nariz vermelho convida o artista a uma presença mais intensa e mais honesta.

O palhaço não é uma máscara que se coloca por fora, mas uma essência que se descobre por dentro. O treinamento do palhaço é, antes de tudo, um processo de autoconhecimento e de coragem para se expor ao olhar do outro sem se defender (Bortoleto, 2008, p. 47).

O jogo cênico é, portanto, a estrutura que sustenta toda a prática do palhaço. Jogar, no contexto da palhaçaria, significa estar em estado de atenção plena, de escuta ativa e de resposta imediata, ao parceiro, ao espaço, ao imprevisto, e Viola Spolin (2010), ao desenvolver seu sistema de jogos teatrais, já mostrava que o jogo é o espaço privilegiado de aprendizagem cênica, pois coloca o participante em situação de um problema a ser resolvido, mobilizando ao mesmo tempo corpo, mente e relação.

No palhaço, essa lógica se intensifica, já que o jogo não é apenas método de treinamento, mas a própria essência da performance, e essa qualidade de presença, trabalhada pelo treinamento do palhaço, possui ressonâncias diretas com as demandas da educação infantil, na qual a capacidade de brincar, de improvisar e de se relacionar com o outro são eixos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

2.2 A PALHAÇARIA COMO PRÁTICA FORMATIVA: O ERRO COMO POTÊNCIA

Uma das contribuições mais importantes de Bortoleto (2006) para o campo pedagógico é a ressignificação do erro na formação do palhaço, em uma cultura escolar que sempre penalizou o equívoco e valorizou a performance do “correto”, a palhaçaria propõe uma inversão radical: o erro é o material com o qual se trabalha. O palhaço não foge do fracasso, ele vive nele, o explora, o exhibe, e é exatamente nessa exposição que se faz o riso, o improvisado, o diálogo, a empatia e a aprendizagem.

Bortoleto (2008) também destaca o conceito de estado do palhaço, que pode ser compreendido como uma qualidade de presença, caracterizada pela disposição total ao momento presente, sem antecipações, sem julgamentos, sem controle excessivo, e esse estado, cultivado pelo treinamento, é também o estado natural da criança pequena em situação de brincadeira livre.

Nesse sentido, a palhaçaria não traz algo estranho à infância, ela reconhece e amplifica algo que já está lá, e ao invés de impor uma lógica adulta de resultado, a palhaçaria convida à recuperação de uma qualidade de presença que a criança já possui e que, às vezes, vai sendo perdida ao longo do processo de escolarização.

2.3 BREVE HISTÓRIA DA PALHAÇARIA: DA ANTIGUIDADE À CONTEMPORANEIDADE

A figura do palhaço atravessa séculos e culturas. Marton Maués (2004), em sua obra sobre os palhaços trovadores, mostra um percurso histórico que evidencia como a palhaçaria é

uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade, presente em diferentes formas e em muitas civilizações, e das figuras do bobo da corte medieval aos bufões da *commedia dell'arte* italiana, do *clown* circense do século XIX aos palhaços contemporâneos que habitam hospitais, escolas e espaços de militância, a palhaçaria tem sido sempre uma linguagem de mediação entre o sério e o cômico, entre poder e subversão.

Maués (2004) destaca que o palhaço, em sua origem histórica, ocupava uma posição social peculiar, sendo ao mesmo tempo marginalizado e essencial. O bobo da corte, por exemplo, era o único que podia dizer a verdade a um rei tirano, sem ser executado, justamente porque o fazia pelo riso, e essa dimensão de subversão da palhaçaria faz parte de sua natureza: o palhaço desafia as convenções, inverte hierarquias e revela, pelo cômico, o que a seriedade prefere ocultar ou simplesmente não evidenciar.

No século XIX, com o desenvolvimento do circo moderno na Europa e nos Estados Unidos, o *clown* se consolidou como figura central do espetáculo circense, e figuras como Joseph Grimaldi, na Inglaterra, e, mais tarde, Charlie Chaplin, no cinema, levaram a linguagem cômica e palhaçal a novos patamares de sofisticação artística, demonstrando que o palhaço podia ser, ao mesmo tempo, bruto e delicado, absurdo e profundamente humano. Essa dualidade, entre o cômico e o patético, entre o riso e a emoção, é uma das marcas mais persistentes da linguagem do palhaço e uma das razões de sua potência comunicativa.

No Brasil, a palhaçaria encontrou terreno fértil ao se mesclar com tradições populares e regionais. Maués (2004) documenta a presença de figuras palhaçais em festas populares, folguedos e manifestações culturais de diversas regiões do país, mostrando que a palhaçaria brasileira não é uma mera importação europeia, mas uma criação mesclada, atravessada por referências indígenas, africanas e ibéricas.

O Mateus e o Bastião do bumba-meu-boi, o Babau do maracatu, os palhaços das cavalhadas e dos reisados, são exemplos de figuras que revelam uma tradição palhaçal popular profundamente enraizada na cultura brasileira (com exemplos de imagens logo abaixo), anterior e paralela à chegada do circo europeu, e essa riqueza cultural plural é particularmente significativa no contexto amazônico, onde a palhaçaria adquire características próprias, como demonstra a pesquisa de Andrea Flores (2014), que será aprofundada no terceiro tópico.

Figura 3 – Mateus e Katilinda no festejo popular do Bumba-meu-boi



Fonte: <https://agendaculturaldorecife.blogspot.com/mateus-e-katilinda-festejam-doze-anos> (Acesso: 2026)

Figura 4 – Maracatus: tradição e resistência no Carnaval



Fonte: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/maracatus-tradicao-e-resistencia-no-carnaval> (Acesso: 2026)

Na idade contemporânea, a palhaçaria cresceu para além do picadeiro e do palco, alcançando hospitais, escolas, comunidades periféricas e movimentos sociais, e o surgimento dos doutores palhaços, com iniciativas como o Doutores da Alegria, fundado no Brasil em 1991, evidencia como a linguagem do palhaço pode ser aplicada em contextos terapêuticos e humanizadores, contribuindo para o bem-estar de crianças hospitalizadas e de suas famílias. Essa expansão de contextos não diminui a especificidade artística da palhaçaria, ao contrário, reafirma sua capacidade de se adaptar e de dialogar com as necessidades humanas mais diversas que podem existir.

A trajetória histórica da palhaçaria revela, portanto, que se trata de uma linguagem ao mesmo tempo universal e com contexto, capaz de se reinventar em cada cultura, sem perder seus princípios fundamentais: o jogo, o corpo, a relação com o outro e a potência do riso. Esses princípios dialogam de maneira profunda com as demandas da educação infantil e com as teorias pedagógicas que orientam a prática com as crianças na educação infantil.

3 CORPO, JOGO E PEDAGOGIA

Tratando acerca do diálogo entre os princípios e as teorias pedagógicas que orientam a educação infantil, e para isso, convoca-se a três autores que, cada um a seu modo, ligam pontos entre o corpo, o jogo e a aprendizagem: Johan Huizinga (2000), que caracteriza o jogo como dimensão constitutiva da cultura humana; Viola Spolin (2010), que sistematiza a improvisação teatral como método pedagógico; e Luís Otávio Burnier (2009), que situa o corpo como instrumento primário do ator e, por extensão, do ser humano em formação. A articulação entre esses três eixos, jogo, improvisação e corporeidade, oferece o embasamento teórico necessário para compreender de que forma a palhaçaria pode se constituir como prática pedagógica na educação infantil, e vale ressaltar que esses eixos não são fixos ou imutáveis, eles se interpenetram e se alimentam mutuamente, tal como acontece na própria prática do palhaço, onde corpo, jogo e improvisação coexistem.

3.1 O JOGO COMO FUNDAMENTO HUMANO: JOHAN HUIZINGA E O *HOMO LUDENS*

Em sua obra seminal “*Homo Ludens*”, publicada originalmente em 1938, Johan Huizinga propõe uma análise ousada e provocadora: o jogo não é uma atividade secundária da vida humana, derivada de necessidades práticas ou biológicas, mas uma função primária da existência, anterior à própria cultura. Para Huizinga (2000), o ser humano é, antes de ser *sapiens* ou *faber*, um ser que joga e é exatamente dessa capacidade lúdica que emerge as grandes criações culturais da humanidade: a arte, o direito, a guerra, o ritual e etc.

Huizinga (2000) define o jogo a partir de características precisas, sendo uma atividade livre, situada de forma consciente fora da vida comum, envolvente e intensa por natureza, sem nenhum tipo de interesse em algum material direto e que se realiza dentro de limites de tempo e espaço próprios, segundo regras aceitas de forma livre, e essa definição, aparentemente subjetiva, tem consequências concretas para a compreensão da palhaçaria: o palhaço habita exatamente esse território, o espaço-tempo do jogo, onde as regras do cotidiano são interrompidas e outras possibilidades de existência se tornam possíveis.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (Huizinga, 2000, p. 33).

A dimensão lúdica que Huizinga identifica como pioneira da cultura humana é também o terreno essencialmente da infância, já que a criança pequena vive, grande parte do tempo, no

estado que Huizinga descreve, imersa no jogo, habitando um mundo paralelo ao adulto, regido por regras próprias e equipado de uma seriedade que os adultos frequentemente subestimam. Essa seriedade do jogo infantil não deve ser entendida como uma fantasia, ela é real, e quando uma criança estabelece que a cadeira é um castelo ou que o cabo de vassoura é um cavalo, ela não está fingindo acreditar, ela acredita, com a mesma intensidade com que o palhaço acredita no objeto imaginário que manipula em cena. Nesse sentido, a palhaçaria, que é, em sua essência, uma arte do jogo, encontra na criança seu interlocutor mais natural.

Outro conceito fundamental em Huizinga (2000) é o de círculo mágico, o espaço demarcado dentro do qual o jogo acontece e no qual suas regras têm validade, e esse conceito ressoa diretamente com a prática teatral e palhaçal: o palco, a arena, o espaço cênico são círculos mágicos onde a ficção tem força de realidade. Ao introduzir a palhaçaria no contexto da educação infantil, o educador cria um círculo mágico pedagógico, um espaço onde a criança pode experimentar, arriscar e criar sem as consequências que o mundo real impõe, e esse espaço protegido é, pedagogicamente, de grande valor, pois é dentro dele que a criança pode testar identidades, explorar emoções, negociar conflitos e desenvolver a imaginação sem o peso do julgamento ou da avaliação.

É importante destacar, ainda, que Huizinga (2000) não restringe o jogo à infância, ele o compreende como algo da natureza humana, presente em todas as fases da vida humana e em todas as culturas conhecidas, e isso significa que a palhaçaria, ao se apoiar na lógica do jogo, não apenas dialoga com a natureza da criança, mas também chama o adulto, o professor, o educador, a recuperar sua própria dimensão lúdica. A palhaçaria na escola não é apenas uma estratégia para as crianças, ela é também um convite ao educador para habitar o jogo, para reaprender a improvisar e a se surpreender.

3.2 A IMPROVISACÃO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO: VIOLA SPOLIN E O TEATROJOGO

Viola Spolin (2010), atriz, diretora e pedagoga norte-americana, desenvolveu ao longo de décadas um sistema de jogos teatrais, os chamados *theater games* (metodologia de ensino e treinamento de atores focada na improvisação e no aprendizado prático), que se tornou referência fundamental para o ensino do teatro em todo o mundo, e seu trabalho parte de uma premissa simples e revolucionária: qualquer pessoa pode aprender a jogar, e aprender a jogar é aprender a se expressar.

Para Spolin (2010), a espontaneidade, entendida como a capacidade de responder ao momento presente de forma criativa e imediata, é a base de toda experiência teatral e, por extensão, de toda aprendizagem genuína. Melhor do que explicar e tentar escrever da forma mais culta possível essa perspectiva é mostrando um exemplo, onde a própria Viola trabalha esses jogos com público-alvo abordado da pesquisa: as crianças, conforme a imagem a seguir.

Figura 5 – “Histórias e jogos revelam o eu em vez do ego” de Viola Spolin



Fonte: <https://www.violaspolin.org/about> (Acesso: 2026)

O sistema de Spolin (2010) se organiza em volta do conceito de um problema a ser solucionado, e cada jogo teatral tem um problema cênico, em que os participantes devem resolver de forma coletiva, improvisando respostas a partir do que está disponível no momento: o corpo, o espaço, os parceiros, os objetos imaginários. Essa estrutura de problema-solução não é apenas uma técnica teatral, é um modelo de aprendizagem ativa, baseada na experiência direta, na tentativa, no erro e na descoberta, e a pessoa aprende fazendo, aprendendo tanto com o que funciona quanto com o que não funciona.

A relação entre o sistema de Spolin e a palhaçaria é profunda e orgânica, já que o palhaço, assim como o jogador de teatro-jogo, existe naquele momento, responde ao imprevisto, trabalha com o parceiro e com o público, e transforma o erro em material criativo. Bortolero (2006) e Spolin (2010) compartilham, cada um em seu campo específico, a ideia de que a espontaneidade não é um dom que já está nas pessoas, mas uma capacidade que pode ser cultivada por meio de práticas sistemáticas e com intenções.

A espontaneidade é o momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nesse momento, a restrição e o convencionalismo são deixados de lado, e o ser humano, o ator e o jogador estão livres para engajar-se, envolver-se e expressar-se (Spolin, 2010, p. 4).

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição de Spolin (2010) para a educação infantil é bastante significativa, porque seu sistema foi originalmente desenvolvido para trabalhar com

crianças e jovens em espaços comunitários, e os jogos teatrais de Spolin não precisam ter nenhuma habilidade técnica prévia, eles começam do que a criança já sabe fazer: brincar, imaginar, imitar, interagir. Nesse sentido, o teatro-jogo de Spolin e a palhaçaria se encontram em um ponto essencial: ambos reconhecem a criança como um ser capaz, criativo e naturalmente disposto a qualquer tipo de jogo expressivo.

Vale destacar ainda que, a importância que Spolin (2010) dá ao conceito de aprovação e desaprovação no processo de aprendizagem, e a autora argumenta que grande parte dos bloqueios expressivos, tanto em crianças quanto em adultos, vem do medo de ser julgado, de não corresponder às expectativas do outro. Os jogos teatrais, ao criarem um ambiente de experimentação sem julgamento, funcionam como remédio em uma ferida, em relação a esse bloqueio, e a palhaçaria trabalha de forma parecida: ao tornar o erro visível e risível, ela desativa o mecanismo de medo e vergonha que impede a expressão livre e sincera. Para a criança, essa liberdade tem um valor que vai além do teatro, ela aparece na disposição para aprender, para tentar, para se arriscar em todas as etapas da vida escolar.

A dimensão coletiva dos jogos de Spolin também merece ser destacada, já que o teatrojogo é sempre uma prática social, não há jogo sem parceiro, sem grupo, sem a tensão de produzir entre o eu e o outro. Essa proposta coletiva, agrega juntamente com as demandas do desenvolvimento social na educação infantil, onde aprender a compartilhar, a escutar, a cooperar e a negociar são competências indispensáveis, e a palhaçaria, inserida nesse contexto, pode ser um caminho privilegiado para o desenvolvimento dessas competências, porque coloca a relação com o outro no centro da sua prática e do seu fazer artístico.

3.3 O CORPO COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO: LUÍS OTÁVIO BURNIER

Luís Otávio Burnier (2009) desenvolveu uma reflexão aprofundada sobre o corpo como instrumento inicial do ator e, em sua obra “A Arte do Ator: da Técnica à Representação”, Burnier (2009) reúne anos de pesquisa prática sobre as técnicas corporais do ator, investigando como o corpo pode ser trabalhado para produzir presença na cena, expressividade e comunicação genuína com o espectador.

Para Burnier (2009), o ator não usa o corpo como um instrumento externo, ele é o corpo, e toda a vida interior do ator, suas emoções, memórias e impulsos, se manifesta e se transforma através do corpo. Esse ideal propõe uma quebra com a tradição do teatro psicológico, que privilegia o interior emocional em razão da ação física, e para Burnier, é o corpo que pensa, que

sente e que comunica, sendo a partir do trabalho corporal que a expressividade do ator se desenvolve.

O ator trabalha com seu próprio corpo-mente como instrumento de sua arte. Não se trata de um instrumento externo, como o piano para o pianista ou o pincel para o pintor, mas de algo que é o próprio ser do ator. Daí a complexidade e a especificidade do trabalho do ator: ele é, ao mesmo tempo, o artista e o instrumento (Burnier, 2009, p. 21).

Essa perspectiva tem consequências pedagógicas fundamentais para a educação infantil, já que a criança pequena é, acima de tudo, um ser corporal: ela conhece o mundo pelo toque, pelo movimento, pela experimentação física, e antes de dominar a linguagem verbal com toda sua complexidade, a criança se comunica e aprende pelo corpo. A palhaçaria, ao colocar o corpo no centro de sua prática, encontra-se em plena harmonia com a forma como a criança pequena processa e entende o mundo, e trabalhar com a linguagem do palhaço na escola é, portanto, respeitar e potencializar o modo próprio que a criança aprende, um modo que é, antes de tudo, corporal, sensorial e relacional.

Burnier (2009) também desenvolveu o conceito de energia do ator, relacionado à presença e de disposição que o artista produz em cena, e essa energia não é invisível, ela se mostra em decisões concretas do corpo: a tensão muscular, o ritmo da respiração, a qualidade do olhar, a disponibilidade para o movimento. O palhaço, que existe em estado de jogo permanente, precisa produzir essa energia de presença de forma bastante intensa, pois é ela que sustenta a relação com o público e com o imprevisto, e no contexto da educação infantil, esse conceito se manifesta em práticas que desenvolvem a atenção, a escuta corporal e a consciência de si, habilidades que vão além o campo das artes e se revelam essenciais para a vivência em comunidade.

A junção entre Burnier (2009) e a palhaçaria revela, portanto, que o trabalho do palhaço é também um trabalho sobre o corpo, sobre suas possibilidades de expressão, seus ritmos, suas qualidades de movimento, e quando esse trabalho é colocado para o contexto da educação infantil, ele se mostra em práticas que desenvolvem a consciência corporal, a coordenação motora, a expressividade gestual e a capacidade de comunicação não-verbal da criança, todas as dimensões fundamentais do desenvolvimento integral da mesma.

3.4 JOGO, IMPROVISACÃO E CORPO: UMA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

O jogo segundo Huizinga (2000), a improvisação segundo Spolin (2010) e a corporeidade segundo Burnier (2009), encaminham-se para uma possível compreensão em

comum: a aprendizagem verdadeira acontece quando o ser humano está inteiro no ato de aprender, com seu corpo, sua imaginação, sua capacidade de jogar e de se relacionar com o outro. Essa junção não é aleatória, ela aponta para uma teoria do conhecimento, que atravessa tanto as artes cênicas quanto as teorias pedagógicas mais avançadas na educação infantil.

Essa teoria do conhecimento vai contra a uma concepção de aprendizagem focada na transmissão submissa de conteúdos, em que o aluno recebe a informação e o professor emite.

Ao contrário, ela propõe que aprender é sempre um ato ativo, entranhado e relacional, e que o ambiente pedagógico precisa criar condições para que esse ato exista, e a palhaçaria, ao reunir em si mesma os três eixos aqui abordados, oferece exatamente essas condições: ela convoca o corpo, estimula o jogo, exige a improvisação e coloca a relação com o outro como condição de possibilidade de toda a prática.

A palhaçaria, enquanto prática que junta jogo, improvisação e trabalho corporal, oferece um campo privilegiado para que essa teoria do conhecimento se concretize na educação infantil, e ao brincar de palhaço, a criança joga, e ao jogar, aprende, aprendendo sobre si mesma, sobre o outro, sobre o mundo. Aprende a lidar com o imprevisto, a transformar o erro, a se comunicar pelo corpo, a criar e a se expressar, esses aprendizados não são irrelevantes ao currículo da educação infantil, eles são seu núcleo mais essencial.

4 PALHAÇARIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PRÁTICAS

Os dois tópicos anteriores sustentaram as bases teóricas desta pesquisa: o primeiro apresentou a palhaçaria como linguagem artística e prática formativa; e o segundo articulou seus conceitos com as teorias do jogo, da improvisação e da consciência do corpo. Este terceiro tópico tem como propósito reunir essas ideias e avançar em direção às possibilidades concretas de aplicação da palhaçaria no contexto da educação infantil. Para tanto, volta-se a contribuição de Viola Spolin (2010) no campo das práticas expressivas coletivas, compõe também a perspectiva específica de Andrea Flores (2014) sobre a palhaçaria feminina e amazônica, e reforça ainda mais o diálogo com Luís Otávio Burnier (2009) sobre o corpo como território de aprendizagem.

O objetivo central deste tópico é demonstrar de que maneira a palhaçaria contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e expressivo da criança na educação infantil, e como essa contribuição se dá em práticas pedagógicas situadas e com contexto. Vale ressaltar que as possibilidades aqui apresentadas não pretendem acabar com o campo, ao contrário,

buscam abrir caminhos, sugerir pontos de partida e inspirar educadores a construírem, a partir de seus próprios contextos, práticas pedagógicas criativas e enraizadas, independente do contexto em que estejam inseridos.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PALHAÇARIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O conceito de educação integral no ensino infantil compreende o crescimento paralelo e recíproco de diferentes dimensões da criança: a cognitiva, a social, a emocional e a expressiva, e a palhaçaria, ao integrar jogo, corpo, expressão e relação com o outro, responde de forma orgânica a esses aspectos.

Do ponto de vista cognitivo, a palhaçaria estimula processos fundamentais como atenção, memória, resolução de problemas e pensamento criativo, e ao improvisar uma situação cômica, a criança precisa observar o contexto, antecipar possíveis consequências, tomar decisões rápidas e adaptar sua ação a partir do que acontece ao redor, processos que movem funções executivas essenciais ao desenvolvimento cognitivo. Spolin (2010) demonstra, por meio de seus jogos teatrais, que a improvisação é um exercício cognitivo sofisticado, disfarçado de brincadeira, e a criança pensa enquanto joga, e joga enquanto pensa. Essa coexistência entre pensar e agir é uma das marcas mais preciosas da aprendizagem lúdica, ela não separa o raciocínio da experiência, mas o une em um único gesto criativo.

No plano social, a palhaçaria é uma prática sobretudo coletiva, já que não há palhaço sem plateia, não há jogo sem parceiro, e ao participar de suas dinâmicas em grupo, a criança aprende a escutar o outro, a respeitar a vez, a colaborar na construção de uma situação compartilhada e a lidar com o imprevisível que o outro introduz. Essas competências são centrais para o desenvolvimento de conseguir socializar na infância e dialogam diretamente com as propostas de Spolin (2010), para quem o jogo teatral é sempre um exercício de presença interligada, e é importante notar que essa dimensão social da palhaçaria não acontece de forma espontânea e automática, ela precisa ser mediada pelo educador, (mais especificamente o professor nesse caso), que cria as condições para que o grupo (as crianças) se entenda como comunidade de jogo, onde cada criança é ao mesmo tempo protagonista e parceiras entre si.

A dimensão emocional talvez seja aquela em que a palhaçaria oferece sua contribuição mais única. O palhaço está um território afetivo muito particular, ele é vulnerável, exposto, capaz de sentir medo, vergonha e alegria de forma intensa e visível, e quando a criança acaba se identificando no palhaço, ela encontra um espelho para suas próprias emoções, e, ao mesmo

tempo, um exemplo de como transformar o sofrimento em riso e a dificuldade em jogo. Essa identificação tem um valor terapêutico e pedagógico muito valioso, pois mostra à criança que suas emoções são legítimas, que sentir medo ou vergonha não é fraqueza, e que é possível lidar com esses sentimentos de forma criativa e até mesmo bem-humorada. Burnier (2001) aponta que o trabalho do ator com suas emoções passa necessariamente pelo corpo: é no corpo que as emoções se instauram e é pelo corpo que elas se transformam, e na criança pequena, esse processo é ainda mais direto e imediato, a emoção e o gesto são quase que inseparáveis, e é exatamente nessa unidade que a palhaçaria encontra seu terreno mais fértil.

Por fim, no campo expressivo, a palhaçaria oferece à criança um conjunto grande e diverso de recursos: a voz, o gesto, o olhar, o silêncio, o movimento, a mímica e o ritmo. Ao explorar esses recursos no contexto do jogo palhaço, a criança aumenta sua capacidade de comunicação para além da palavra, desenvolvendo uma expressividade corporal e vocal que enriquece sua relação com o mundo e com os outros. Esse crescimento notável é particularmente relevante para crianças que ainda estão em processo de aquisição da linguagem verbal, para quem o corpo é o principal instrumento de comunicação, mas ela não se limita a esse grupo, já que mesmo crianças que já dominam a fala também se beneficiam da ampliação do acervo de expressão, pois a comunicação é sempre diversificada, e o desenvolvimento da expressão corporal e vocal enriquece e potencializa também a linguagem verbal.

4.2 A PALHAÇARIA FEMININA NA AMAZÔNIA: SUBVERSÃO, POÉTICA E PERTENCIMENTO

A pesquisa de Andrea Flores (2014), intitulada "Palhaçaria Feminina na Amazônia Brasileira: uma cartografia de subversões poéticas e cômicas", inicia uma perspectiva fundamental para este trabalho: a de que a palhaçaria não é uma prática neutra, universal ou sem contexto algum, mas se realiza sempre a partir de corpos situados, atravessados por gênero, raça, território e história. Ao mapear a palhaçaria feminina na Amazônia, Flores (2014) revela uma tradição de resistência e criação protagonizada por mulheres que transformam suas experiências e sua localização cultural em matéria-prima para a arte palhaçal e cômica.

Essa visão é especialmente significativa quando se considera o lugar que a Amazônia historicamente ocupa em discursos nacionais sobre cultura e educação, um lugar de invisibilidade, de inferioridade e de apagamento, e a palhaçaria amazônica, e em particular a palhaçaria feminina amazônica, opera como gesto de resistência a esse apagamento, ela afirma que há arte, há potência criativa e há saberes muito importantes nesse território, e que esse saber

não precisa ser validado por referências externas para ser legítimo. Para a educação infantil na Amazônia, esse gesto tem impactos profundos, pois autoriza o educador a buscar na própria cultura regional os fundamentos de sua prática pedagógica.

A noção dessa troca de entendimento, central na pesquisa de Flores (2014), é especialmente relevante para o contexto pedagógico da educação infantil amazônica, e subverter, aqui, não significa destruir, significa inverter, questionar, propor outras possibilidades. O palhaço, por natureza, é uma figura subversiva, ele desafia o que é considerado normal, correto ou esperado, e nessa mudança produz riso, reflexão e abertura, e¹ quando esse gesto subversivo é protagonizado por mulheres amazônicas, ele ganha mais camadas adicionais de significado: questiona os papéis de gênero, afirma a potência criativa das mulheres e celebra a riqueza cultural de uma região que sempre foi ignorada nos discursos dominantes sobre arte.

A palhaça amazônica carrega em seu corpo a floresta, o rio, a memória das avós, o cheiro da chuva e a gargalhada que resiste. Ela não imita o *clown* europeu — ela o reinventa a partir de dentro, com as ferramentas que a sua terra e a sua história lhe deram (Flores, 2014, p. 89).

Essa noção, da palhaça que carrega no seu corpo a floresta e o rio, é pedagogicamente potente porque sugere que o corpo do artista não é um recipiente vazio, mas um arquivo vivo de experiências, memórias e pertencimentos. Para a criança amazônica, isso significa que seu próprio corpo, com sua história, sua família, sua língua, seu território, é matéria legítima para a criação artística, e essa compreensão pode transformar profundamente a relação da criança com a escola e com o conhecimento, especialmente em contextos em que a cultura local é bastante desvalorizada e as vezes até esquecida, em favor de referências externas.

Um exemplo bastante importante de palhaça a ser mencionada nessa perspectiva é a Palhaça Miss Jujuba, vivida pela atriz venezuelana Julieta Hernández, que chegou no Brasil em 2019, e que fazia parte do grupo do “Pé Vermêi”, onde ela viajou por várias cidades em uma bicicleta, e se apresentando em todas elas.

¹ Julieta Inés Hernández Martínez (1985–2024) foi uma artista venezuelana, formada em veterinária, que se dedicou à palhaçaria, à confecção de bonecas e ao teatro (tendo estudado Teatro do Oprimido no Brasil). Vivendo no Brasil desde 2016, viajava pelo país de bicicleta desde 2019, apresentando-se como “Miss Jujuba” em mais de nove estados. Definia-se como “migrante nômade, bonequeira, palhaça e viajante de bicicleta”. Foi vítima de feminicídio no interior do Amazonas em janeiro de 2024, crime que gerou grande comoção e homenagens de artistas e ciclistas em diversas cidades brasileiras.

Figura 6 – Palhaça Miss Jujuba no espetáculo "Viagem de bicicleta de uma palhaça só... sozinha?"



Fonte: <https://www.oliberal.com/cultura/palhaca-miss-jujuba-apresenta-embelem-umaviagem-de-bicicleta-do-brasil-a-venezuela> (Acesso: 2026)

Para a educação infantil na Amazônia, a visão de Flores (2014) oferece um argumento poderoso em favor de uma pedagogia da palhaçaria pertencente no território e na cultura local, mesmo que o seu trabalho não tenha como foco essa questão educacional, o que é uma lacuna, que mereceria ser ter sido mais investigada, e ao invés de importar modelos de palhaçaria europeia ou circense sem mediação crítica, o educador amazônico pode recorrer à riqueza das tradições cômicas e lúdicas que já existem na sua própria região, os personagens das festas populares, os brincantes dos folguedos, as figuras cômicas das narrativas orais indígenas e ribeirinhas, como ponto de partida para uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, artística, cultural e politicamente situada.

A cartografia proposta por Flores (2014) também sugere que a palhaçaria pode ser um espaço de afirmação de identidade para crianças amazônicas, e ao se verem representadas em cena figuras que se parecem com elas, que falam como elas, que habitam os mesmos rios e florestas, as crianças encontram no jogo do palhaço um espelho de pertencimento, o reconhecimento de que sua cultura, sua língua e seu corpo são válidos, belos e criativos. Esse reconhecimento é pedagogicamente fundamental, pois crianças que se sentem pertencentes podem aprender melhor, participar mais e desenvolvem uma relação mais saudável com o conhecimento e com a escola.

Nesse sentido, a palhaçaria amazônica não é apenas uma escolha estética, ela é uma escolha ética e política, comprometida com a dignidade e o protagonismo das crianças e das comunidades da região.

4.3 POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE APLICAÇÃO DA PALHAÇARIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A transferência da palhaçaria para o contexto da educação infantil não exige que o educador seja um palhaço profissional, nem que a escola disponha de recursos materiais muito elaborados. O que ela exige é uma disposição para o jogo, uma abertura para o imprevisto e uma compreensão dos princípios que sustentam a prática palhaçal, e é fundamental, nesse sentido, que o educador vivencie também, em alguma medida a experiência do jogo do palhaço antes de propor ela para às crianças, não para se tornar um artista, mas para compreender, pelo próprio corpo, o que essa prática precisa. A seguir, apresentam-se algumas possibilidades concretas de aplicação, organizadas a partir dos referenciais teóricos já apresentados ao longo desse trabalho.

A primeira possibilidade envolve a criação de rodas de jogo inspiradas nos teatro-jogos de Spolin (2010), e nessas rodas, as crianças são convidadas a resolver problemas cênicos simples, como atravessar um espaço imaginário cheio de obstáculos, ou transformar um objeto cotidiano em outro completamente diferente, sem roteiro antecipado, apenas com o corpo e a imaginação. O educador assume o papel de facilitador do jogo, não de diretor, ele propõe o problema e acompanha a solução das crianças com atenção e presença, e essa prática desenvolve a espontaneidade, a criatividade, a escuta e a capacidade de trabalhar em grupo. A constância dessas rodas é importante, pois quanto mais frequentes, mais as crianças desenvolvem confiança no jogo e disposição para o risco criativo.

Uma segunda possibilidade é a uso contínuo do nariz vermelho como dispositivo de transformação, a partir das reflexões de Bortolero (2008). O nariz de palhaço pode ser introduzido de forma gradual e lúdica, como um objeto mágico que convida a um estado de presença diferente, mais disponível, mais brincalhão, mais aberto ao imprevisto, e ao colocar o nariz, a criança experimenta uma mudança de estado, e essa experiência, por si só, é pedagogicamente importante, pois demonstra que podemos habitar diferentes formas de ser no mundo, que a identidade não é fixa e que o jogo é um território válido de existência. É importante que o educador respeite as crianças que resistem a usar o nariz, já que a resistência também é uma forma de presença, e forçar a participação não faz parte das ideias fundamentais da prática lúdica e nem do fazer do palhaço, mais especificamente.

Uma terceira possibilidade, baseada em Burnier (2009), é o trabalho organizado com o corpo como instrumento expressivo. Práticas de ampliação corporal, como jogos de espelho,

exercícios de imitação de animais, danças improvisadas e exploração de diferentes qualidades de movimento, podem ser juntadas à rotina da educação infantil como preparação para o jogo do palhaço e como práticas de desenvolvimento corporal em si mesmas. Essas práticas desenvolvem a consciência do próprio corpo, a coordenação motora, o ritmo e a capacidade de comunicação não-verbal, e quando realizadas de forma constante e gradual, elas constroem uma base corporal firme que sustenta não apenas a prática da palhaçaria, mas todas as formas de expressão artística e de interação social.

Uma quarta possibilidade, inspirada na perspectiva de Flores (2014), é a criação de palhaças e palhaços amazônicos com as crianças. Nessa proposta, o educador convida as crianças a inventar personagens cômicos a partir de elementos da cultura local, animais da floresta, figuras das festas populares, personagens das histórias que os seus pais e avós contam, e essa criação coletiva é ao mesmo tempo uma prática artística, uma valorização da cultura regional e um exercício de identidade e pertencimento. Ela também abre espaço para que as crianças se vejam como criadoras, não apenas como receptoras de cultura, e o resultado desse processo pode ser compartilhado com a comunidade escolar, famílias, outros professores, outras turmas, ampliando o círculo de pertencimento e de reconhecimento.

É importante destacar que todas essas possibilidades devem ser desenvolvidas de forma processual, respeitando o ritmo de cada criança e o contexto de cada escola/turma, já que a palhaçaria não é uma receita a ser aplicada de forma metódica, ela é uma prática viva, que se reinventa a cada encontro. O educador que se propõe a trabalhar com ela precisará, acima de tudo, desenvolver em si mesmo as qualidades que defende para as crianças: disponibilidade para o jogo, abertura para o erro e coragem para se expor ao imprevisto. Nesse sentido, trabalhar com palhaçaria na educação infantil é também um caminho de formação contínua para o próprio educador, um convite permanente a reaprender a brincar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho passou por um caminho que vai da palhaçaria como linguagem artística até sua potência como prática educativa e pedagógica na educação infantil. Ao longo do texto, houve uma busca para construir uma base teórica sólida, articulando autores das artes cênicas e da pedagogia em torno de uma questão central: de que maneira a palhaçaria pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança? O caminho realizado não quis acabar com essa questão, ao contrário, buscou abri-la, mapeá-la e lançar pontes para que outros pesquisadores possam atravessá-la por caminhos ainda não foram explorados, e há algo de palhaçal, afinal,

nessa proposta de pesquisa: o reconhecimento de não ter todas as respostas, para haver a dúvida com curiosidade e para reconhecer que o não-saber é também um ponto de partida legítimo e muito válido para ser estudado.

O primeiro tópico demonstrou que a palhaçaria não é uma prática sem fundamento o, mas uma linguagem artística com muito de rigor técnico, profundidade estética e potência formativa, e os princípios que a constroem: o jogo, a ingenuidade, a máscara cômica e o erro como potência, não são apenas recursos cênicos, são posturas diante do mundo que carregam em si uma pedagogia subentendida. O segundo tópico aprofundou essa compreensão ao articular esses princípios com as teorias do jogo, da improvisação e da corporeidade, mostrando que a palhaçaria não dialoga com a educação infantil por acaso, ela dialoga porque compartilha com ela os mesmos fundamentos: o corpo, o jogo, a relação e a experiência como territórios iniciais de aprendizagem. Por fim, o terceiro tópico traduziu essas bases teóricas em possibilidades concretas de prática pedagógica, juntando a perspectiva amazônica e feminina de Flores (2014) como um convite à contextualização e ao enraizamento cultural da prática palhaçal.

A articulação entre Bortoleto (2008), Huizinga (2000), Spolin (2010), Maués (2004), Flores (2014) e Burnier (2009) revelou um campo fértil e ainda pouco explorado: o da palhaçaria como prática pedagógica intencional na primeira infância. Cada um desses autores deixou explícito um aspecto diferente do fenômeno, a técnica, a história, o jogo, a improvisação, o corpo, o território, e foi exatamente na articulação entre esses aspectos que a riqueza do campo se revelou. Mas, ao revelar esse campo, a pesquisa também evidenciou suas lacunas e suas perguntas em aberto. Que outros autores, que outras tradições artísticas e que outras teorias do conhecimento poderiam enriquecer esse diálogo? Como as pedagogias indígenas amazônicas, por exemplo, compreendem o riso, o jogo e o corpo, e o que elas têm a dizer para uma pedagogia da palhaçaria situada na floresta?

A perspectiva de Flores (2014) sobre a palhaçaria feminina na Amazônia abriu uma janela que merece ser muito mais explorada. Quantos palhaços e palhaças amazônicas existem hoje, trabalhando em escolas, em comunidades ribeirinhas, em aldeias, sem que suas práticas sejam registradas, sistematizadas ou reconhecidas como produção de conhecimento? Que metodologias de pesquisa, cartográficas, etnográficas, participativas, seriam capazes de dar conta da riqueza e da complexidade dessas experiências? A ausência dessas pessoas na literatura acadêmica é ela própria um dado político que merece investigação, e reconhecer essa ausência é o primeiro passo para começar a preenchê-la, e este trabalho espera ter contribuído, ainda que

modestamente, para que esse reconhecimento ganhe cada vez mais visibilidade no campo institucional e acadêmico.

No campo da formação de professores, se abre uma questão que este trabalho apenas iniciou: o que significa formar um educador na linguagem da palhaçaria? Que saberes, que disposições corporais, que relação com o erro e com o imprevisto esse educador precisa desenvolver? Como os cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Teatro no Brasil têm, ou não têm incorporado a palhaçaria como campo de formação? Existe, em algum lugar do país, uma prática sistemática de formação docente pela palhaçaria que já produziu resultados observáveis? Essas perguntas pedem mais pesquisas práticas e experimentais, acompanhamentos de longa duração e escuta atenta de educadores que já fazem esse trabalho no cotidiano, e é possível que as respostas mais ricas não estejam nos livros, mas nas salas de aula, nos pátios e nos corpos de professoras e professores que já aprenderam, pela prática, que é preciso um pouco de palhaço para ser um bom educador.

Outra perspectiva que permanece aberto é o da escuta das próprias crianças. Essa pesquisa, de natureza bibliográfica, construiu os argumentos a partir de adultos, pesquisadores, artistas, pedagogos, mas o que as crianças dizem sobre a palhaçaria? Como elas descrevem sua experiência ao jogar de palhaço? O que elas aprendem, no sentido que elas próprias atribuem a essa ação? Metodologias de pesquisa com crianças, e não apenas sobre crianças, poderiam revelar dimensões do evento de que o olhar adulto, por mais cuidadoso que seja, ainda sim deixa escapar. A criança não é apenas objeto da pedagogia da palhaçaria, ela é, potencialmente, sua maior teoria, e dar voz a essa teoria, reconhecê-la como saber legítimo, merecedora de registro e de análise, é um desafio ético e metodológico que as pesquisas futuras neste campo precisarão enfrentar de forma séria e humilde.

A dimensão política da palhaçaria também merece aprofundamento. Se o palhaço é, historicamente, uma figura que questiona hierarquias e diz a verdade pelo riso, o que significa introduzi-lo em uma instituição como a escola, onde ela própria é atravessada por relações de poder, normas de comportamento e expectativas de resultado? Há um certo conflito produtivo entre a lógica palhaçal e a lógica escolar que ainda precisa ser investigada com rigor, e esse conflito pode ser criativo ou pode ser anulado pela institucionalização, e compreender as condições que determinam um ou outro desfecho é uma questão urgente para quem deseja levar a palhaçaria para dentro da escola sem domesticá-la. A palhaçaria domesticada perde sua essência, ela deixa de ser subversão para se tornar decoração, e preservar sua potência crítica e

transformadora dentro de um ambiente institucional é, talvez, o maior desafio pedagógico que esse campo coloca.

Por fim, este trabalho espera ter demonstrado que a palhaçaria é um campo legítimo de pesquisa acadêmica, um território de conhecimento que articula corpo, jogo, expressão, cultura e pedagogia de forma singular e potente. Que outros pesquisadores encontrem aqui não respostas prontas, mas perguntas que valham a pena serem respondidas, e que a palhaçaria continue a ser, também nas instituições, uma prática de abertura: ao imprevisto, ao outro, ao que ainda não sabemos e que, exatamente por isso, vale tanto a pena descobrir. E que as crianças, com seus narizes vermelhos imaginários, suas gargalhadas sinceras e sua sabedoria lúdica tão frequentemente subestimada, continuem a nos ensinar que o jogo é, sempre, uma forma séria de estar no mundo.

6 REFERÊNCIAS

- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **A iniciação aos malabares: uma proposta pedagógica**. Campinas: UNICAMP, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica: Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. (Obra original publicada em 2001.)
- FLORES, Andréa Bentes. **Palhaçaria feminina na Amazônia brasileira: uma cartografia de subversões poéticas e cômicas**. Orientadora: Wladilene de Sousa Lima. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/7575>. Acesso: 2026.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Obra original publicada em 1938).
- MAUÉS, Marton. **Palhaços trovadores uma história cheia de graça**. Dissertação (PPGAC) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9648>. Acesso: 2026.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Obra original publicada em 1963.).