



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS - PPGEAC**

**EVELLYN BARBOSA RUFINO DA COSTA**

**QUE PALHAÇADA É ESSA?  
A COMICIDADE DO PALHAÇO COMO ELO DAS RELAÇÕES  
NA ESCOLA PÚBLICA.**

**RIO DE JANEIRO  
2025**



Evellyn Barbosa Rufino da Costa (Evellyn Rufino)

**Que Palhaçada é essa?**

A Comicidade do Palhaço como elo das relações na escola pública.

Memorial de Prática Docente apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes  
Cênicas da UNIRIO, como requisito parcial para  
obtenção do título de mestre.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Melgaço da Silva Junior

Rio de Janeiro  
2025

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

C837

Costa, Evellyn Barbosa Rufino da  
QUE PALHAÇADA É ESSA? A COMICIDADE DO PALHAÇO COMO ELO  
DAS RELAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA. / Evellyn Barbosa Rufino da  
Costa. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.  
117 p.

Orientador: Paulo Melgaço da Silva Junior.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Artes Cênicas, 2025.

1. Comicidade e Palhaço. 2. Educação. 3. Adolescência. I.  
Silva Junior, Paulo Melgaço da , orient. II. Título.

EVELLYN BARBOSA RUFINO DA COSTA

**Que Palhaçada é essa?**

A Comicidade do Palhaço como elo das relações na escola pública.

Memorial de Prática Docente apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 04/12/2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 PAULO MELGACO DA SILVA JUNIOR  
Data: 13/12/2025 10:42:17-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Paulo Melgaço Da Silva Junior

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Documento assinado digitalmente  
 ELZA MARIA FERRAZ DE ANDRADE  
Data: 11/12/2025 11:39:35-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof(a). Dr(a). Elza Maria Ferraz De Andrade

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Documento assinado digitalmente  
 ARAMIS DAVID CORREIA DOS SANTOS  
Data: 12/12/2025 14:13:55-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Prof. Dr. Aramis David Correia

Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ



UNIRIO Defesa Pública do Memorial de  
Prática Docente:



# Que palhaçada é essa?

**A COMICIDADE DO PALHAÇO COMO ELO DAS  
RELACIONES NA ESCOLA PÚBLICA.**

**04/12/25 às 14h  
Sala 401 (CLA - UNIRIO)**

**Discente:  
Evellyn Rufino**

**Orientador:  
Prof.Dr. Paulo Melgaço da Silva Junior**

**Banca:  
Profa.Dra Elza Maria Ferraz de Andrade  
Prof.Dr. Aramis David Correia**

*Dedico essa pesquisa a todas as crianças que  
necessitam sobreviver à vida adulta.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à Deus, por me conceder graça nos dias difíceis, paz nas incertezas e luz para enxergar o sentido de cada passo. Foi Ele quem me sustentou quando o cansaço apertou e me lembrou, em silêncio, que o processo tem seu tempo.

Aos meus mestres e professores, que me ensinaram que a educação é um ato de coragem, afeto e resistência. A cada aula, um convite ao pensamento e à escuta; a cada desafio, uma chance de fissurar o sistema.

Ao professor Paulo Melgaço, minha gratidão profunda: pela orientação generosa, pela paciência nos dias turvos e pela presença firme nos momentos em que quase desisti. Seu cuidado ultrapassou funções e formalidades — chegou a mim como um pai, com atenção e humanidade.

À querida Elza de Andrade, professora cuja presença atravessa minha trajetória. Conhecê-la na graduação foi um presente; reencontrá-la no mestrado, um privilégio que reacende a lembrança de tudo o que me formou professora.

Ao professor Aramis David Correia, cujas contribuições foram farol e alimento, ajudando-me a reinventar o olhar para minha prática e a abrir novas perguntas sobre o ato de ensinar.

À professora Carmela Soares, que, mesmo sem me conhecer, ofereceu suas ideias como quem estende a mão — sua teoria sobre o jogo teatral e a educação sustentou este trabalho com delicada força.

E à Luciana Borges, professora e palhaça, cuja chegada recente não impediu que nossos diálogos sobre palhaçada e educação se tornassem encontro, afeto e inspiração.

Aos meus colegas, companheiros de travessia, risadas e desabafos. Que com nossas trocas, me incentivaram e inspiraram a novas vivências.

À Escola Municipal Embaixador Araújo Castro, lugar onde cresci como profissional e oportunizou experiências marcantes na minha vida como docente e artista.

Aos meus alunos, que foram o verdadeiro coração desta pesquisa. Com suas histórias, olhares e risadas sinceras, mostraram-me que aprender é também se deixar tocar. Sem vocês, esta pesquisa seria só teoria — e não encontro.

À Trupe Miolo Mole, que me deu a oportunidade de conhecer a mim mesma e trazer de volta a criança que fui.

À família, em especial minha filha, Maria Flor, e mestre em palhaçadas, que me ensinou sobre espontaneidade e criatividade. Ao meu parceiro de vida, Danilo, que sempre me incentivou e apoiou em todos os momentos, sobretudo nos dias mais sombrios. À minha mãe e ao meu irmão, que cuidaram da minha filha, quando eu precisava ficar na solitude da escrita.

Aos amigos e amigas da Igreja da Esperança, pelas palavras certas nas horas incertas. Pelos sorrisos e choros compartilhados. Pelo acolhimento que, eu e minha família, recebemos nos momentos mais tortuosos.

Agradeço também à dor, que, mesmo indesejada, foi mestra generosa. Ensinou-me a respirar nos dias difíceis e a reconhecer a beleza das pequenas conquistas. Com ela aprendi que crescer exige atravessar, e que o aprendizado nasce, muitas vezes, do que machuca.

Ao riso — esse gesto simples que desarma, aproxima e revela. Foi ele que me guiou pelas páginas deste trabalho e pelos caminhos dolorosos da pesquisa, lembrando-me que o conhecimento também pode nascer da alegria.

E, por fim, à palhaça que habita em mim, Ciclana Graciosa, que me ensinou a rir da queda, a acolher a vulnerabilidade e a transformar a dor em poesia. Porque, no fim, é entre lágrimas e gargalhadas que a vida se revela — humana, imperfeita e bela.

## RESUMO

O Memorial de Prática Docente, apresenta o estudo conduzido como pesquisa-ação em uma escola pública no Rio de Janeiro. Investiga o uso da comicidade do palhaço e dos jogos teatrais como ferramenta pedagógica para melhorar as relações sociais e enfrentar a violência, como o bullying, entre alunos do oitavo ano do ensino fundamental. A autora, que é professora e palhaça, utiliza a metáfora da escola como uma " prisão" para discutir a desmotivação estudantil e a rigidez do sistema educacional, que prioriza resultados em provas em detrimento do desenvolvimento integral e sensível dos adolescentes. O trabalho detalha diversas atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, revela o desdobramento da pesquisa em apresentações realizadas em espaços externos de picadeiros a teatros. Reflete sobre como a vulnerabilidade inerente ao palhaço pode ajudar os alunos a lidar com o erro, a se conectar com a própria essência e com os colegas. Finaliza destacando a importância do ensino das Artes Cênicas como um instrumento de resistência frente a um sistema educacional que historicamente desvaloriza a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico.

**Palavras-chave:** Palhaçada. Escola. Adolescente. Comicidade. *Bullying*.

## ABSTRACT

This Teaching Practice Report presents a study conducted as action research in a public school in Rio de Janeiro. It investigates the use of clowning and theatrical games as pedagogical tools to improve social relationships and address violence, such as bullying, among eighth-grade students. The author, a teacher and clown, uses the metaphor of the school as a “prison” to discuss student demotivation and the rigidity of the educational system, which prioritizes test results over the holistic and sensitive development of adolescents. The work details various practical activities developed in the classroom and describes how the research unfolded in presentations held in external spaces ranging from circus rings to theaters. It reflects on how the clown’s inherent vulnerability can help students deal with mistakes and connect with their own essence and with their peers. Finally, it highlights the importance of teaching Performing Arts as an instrument of resistance against an educational system that historically undervalues sensitivity, creativity, and critical thinking.

**Keywords:** Clown. School. Adolescent. Comicity. Bullying.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Criança atrás das grades.....	15
<b>Figura 2</b> - A Chave Mestra.....	17
<b>Figura 3</b> - Lugar de Afetos.....	20
<b>Figura 4</b> - A Laranja.....	21
<b>Figura 5</b> - A Construção.....	23
<b>Figura 6</b> - Os encarcerados.....	25
<b>Figura 7</b> - Eu Palhaça.....	31
<b>Figura 8</b> - O dia-a-dia.....	33
<b>Figura 9</b> - Eu Liquidificador.....	56
<b>Figura 10</b> - A sala de dança.....	57
<b>Quadro 1</b> - Estrutura básica de organização das aulas práticas.....	58
<b>Figura 11</b> - O trançar dos fios.....	59
<b>Quadro 2</b> - AULA “primeiro contato”.....	62
<b>Figura 12</b> - Confecção das cédulas.....	63
<b>Figura 13</b> - “Sorriso Milionário”.....	64
<b>Figura 14</b> - “Emboladão”.....	65
<b>Figura 15</b> - Nós que afetam.....	66
<b>Figura 16</b> - “Posando”.....	68
<b>Quadro 3</b> - AULA “eu e o outro”.....	69
<b>Figura 17</b> - Bolinhas .....	70
<b>Figura 18</b> - “Sol Brilha”.....	72
<b>Figura 19</b> - “Me faça rir”.....	74

<b>Figura 20</b> - “Viúva” .....	75
<b>Quadro 4</b> - AULA “arte de fazer rir” .....	77
<b>Figura 21</b> - Chaplin .....	78
<b>Figura 22</b> - Registros .....	79
<b>Figura 23</b> - “Exagero” .....	80
<b>Figura 24</b> - “Transforma” .....	81
<b>Figura 25</b> - Trabalho Prático .....	82
<b>Figura 26</b> - Cena cômica .....	83
<b>Figura 27</b> - DR Final .....	84
<b>Figura 28</b> - Representante .....	87
<b>Figura 29</b> - Preparação .....	88
<b>Figura 30</b> - A primeira de muitas .....	89
<b>Figura 31</b> - No teatro .....	90
<b>Figura 32</b> - No picadeiro .....	91
<b>Figura 33</b> - Gratidão .....	92
<b>Figura 34</b> - Eu uno a minha mão .....	101

## SUMÁRIO

<b>1 A CRIANÇA QUE COMETEU UM CRIME.....</b>	<b>15</b>
<b>2 A PRISÃO E SEUS AFETOS.....</b>	<b>21</b>
<b>3 O FLERTE.....</b>	<b>26</b>
<b>4 ENTRE QUIPROCÓS E DR'S.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 O quiprocó.....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 A Discussão da Relação (DR).....</b>	<b>39</b>
<b>5 O PEDIDO.....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 “Prof, só na sua aula a turma fica unida”.....</b>	<b>46</b>
<b>5.2 “Isso não tem graça!” .....</b>	<b>50</b>
<b>5.3 <i>Bullying</i> x Rir com .....</b>	<b>53</b>
<b>6 CASAMENTO.....</b>	<b>57</b>
<b>6.1 “Primeiro Contato”.....</b>	<b>62</b>
I.“Sorriso Milionário”.....	62
II. “Emboladão”.....	65
III. “Posando”.....	67
<b>6.2 “Eu E O Outro”.....</b>	<b>69</b>
IV. “Bolinhas”.....	69
V. “O Sol Brilha”.....	71
VI. “Me Faça Rir”.....	73
VII. “VIÚVA”.....	74
<b>6.3 “Arte De Fazer Rir.....</b>	<b>77</b>
VIII. Teoria Sobre Comicidade.....	77
IX. “Jogo Do Exagero”.....	79
X. “Transforma”.....	81
<b>6.4 Apresentação.....</b>	<b>82</b>

<b>6.5 A Última DR.....</b>	<b>84</b>
<b>7 OS FILHOS E O LEGADO.....</b>	<b>88</b>
<b>8 DOR E PRAZER.....</b>	<b>93</b>
<b>8.1 A realidade nada motivadora.....</b>	<b>95</b>
<b>8.2 Desistir? Jamais.....</b>	<b>98</b>
<b>9 ATÉ QUE A MORTE [SISTEMA] OS SEPARA.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO - Temos Visita!.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - Temos Vídeos!.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B - Gratidão .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE C - Colagem de referências .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D - Mais fotos dos “filhos” .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE E - Modelo da Autorização .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE F - Projeto entregue à escola .....</b>	<b>116</b>

“Quem mata a criança que tem dentro de si não  
vira adulto: adultera-se.”

(Rubem Alves)

## 1 A CRIANÇA QUE COMETEU UM CRIME

**Figura 1-** Criança atrás das grades. Representação da autora na infância e seus sentimentos em relação à escola.



**Fonte:** Acervo Pessoal

Nosso enredo conta a trajetória de uma menina com seus onze anos. Ela era tímida, sem amigos com dificuldades para se comunicar com as pessoas, mas era criativa, curiosa e apaixonada pela natureza. Ela estava diante de grandes mudanças, o que era assustador, e uma dessas modificações foi ser encaminhada para um lugar frio, sem a vivacidade dos jardins gramados e sem as charmosas árvores dançantes. O que a menina enxergava eram portões de grades, basculantes com vidros embaçados e também gradeados que impedia o contato com qualquer coisa do mundo lá fora, apenas a luminosidade conseguia adentrar, mas com certo esforço. A menina sentia-se numa prisão.

Nossa menina teve medo ao ver pessoas encarceradas com os braços estendidos pelo gradil pedindo por algo que vinha de fora, elas desejavam doces ou guloseimas e suplicavam aos ambulantes do lado de lá. Com o passar dos dias, ela se viu confinada, privada da liberdade infantil e sendo punida. Mas por quê? Qual seria o motivo dessa punição? Quais crimes, ela e seus colegas, haviam cometido para merecer ficar naquele lugar? Qual era a culpa, afinal? Por que mereciam esse castigo tão sufocante? Seria o delito ter crescido?

Esses encarcerados, e também a menina da nossa história, eram quase crianças, quase adultos e foram retirados abruptamente das salas multicoloridas, dos jardins, das brincadeiras, das cantigas e da recreação. Naquele instante viviam na monocromia de corredores deprimidos, salas rígidas e grades opressoras onde a existência estava sendo recodificada. O indivíduo “bom” era aquele que tinha o corpo dócil, domesticado e com os impulsos infantis suprimidos. Afinal, diziam os adultos, que para ser alguém na vida era preciso amadurecer e parar com as “coisas” de criança. E retomando a menina da história, ela não aguentou um mês na hostilidade daquele lugar. Após lamentos e choros diários, foi transferida para outro cárcere, um pouco menos ameaçador.

Então, após doze anos com os quiproquós e reviravoltas da vida, a menina virou moça. Aos vinte e três anos de idade, retornou ao antigo presídio, mas surpreendentemente como carcereira. A moça-artista tinha em suas mãos algo que poderia atenuar a pena daqueles encarcerados: ela carregava as chaves que representavam a possibilidade desses sujeitos vivenciarem o mundo. A que mais usava era a chave-mestra do teatro que abria os caminhos para o novo. Viveu aventuras recorrendo à chave da dança e, por vezes, conseguiu, graças a ela, sair com os aprisionados. E até já experimentou a chave mágica do cinema, envolta em mistérios, que encantava os sujeitos com seus incríveis mecanismos tecnológicos.

Depois de onze anos como carcereira, a menina-moça-artista-professora, descobriu uma nova chave realmente desafiadora, essa que talvez possa resgatar a criatividade, a imaginação, o brincar, o riso e a humanidade, ou seja, tudo aquilo que os sujeitos encarcerados, os seus alunos, perderam quando foram domesticados. Essa chave é a nobre arte da palhaça e do palhaço.

**Figura 2 - A Chave Mestra.** O palhaço artista essencial, também na educação.



**Fonte:** Acervo Pessoal

A carcereira-professora sou eu, a pesquisadora que lhes narra. Há mais de dez anos leciono para esses adolescentes, usando as artes cênicas para amenizar a “ pena”. Atualmente tenho a curiosidade de investigar o quão instigante pode ser uma proposta pedagógica baseada na comicidade do palhaço. Desejo experienciar como ela pode afetar as relações e transformar esse ambiente aparentemente hostil, – a escola –, em lugar sensível, criativo e mais humano. Em suma, meu anseio com essa pesquisa é refletir, sobre em que medida, a comicidade inspirada na palhaçada pode contribuir no adolescer e para as relações interpessoais na escola pública, por intermédio das aulas de teatro.

Essa alegoria de uma escola comparada à prisão retrata o sentimento de muitos adolescentes em relação a algumas instituições. Infelizmente muitos acabam abandonando os estudos por falta de uma motivação que os faça permanecer. Apresento, também, como pode

ser desafiadora essa fase de adolescer, o indivíduo está em transição não é mais criança, mas também não é adulto, questiono como esse processo poderia ser bem vivido no ambiente escolar? Como poderia ser uma mudança mais tranquila e não tão abrupta? Algo que eu mesma vivi e vejo acontecer, ano após ano, com esses alunos. Observo que, conforme o estudante cresce, o riso é marginalizado, a rigidez e a seriedade compõem a nova rotina e o colorido da infância dá lugar à monocromia e a hostilidade. Um dos focos da pesquisa visa discutir sobre a comicidade e suas implicações nas relações dos adolescentes, que nasce a partir de uma inquietação dessa artista-professora-carcereira: Seria o riso inadequado ao ambiente escolar?

Outro ponto de relevância tem a intenção de investigar os jogos e brincadeiras sob a ótica do palhaço, como ponto de partida para o rir de si e com o outro. Atualmente, existem muitos estudos que comprovam a importância das brincadeiras na infância. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aponta o brincar como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O Currículo Carioca da Educação Infantil expressa essa importância no trecho: “as crianças [...] brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (Rio de Janeiro, 2020, p. 14). Mas por que deixar de brincar na adolescência? O brincar está restrito a uma faixa etária? Existem muitas outras competências que fazem parte do amadurecimento, mas a brincadeira saudável e intencional precisa ser abnegada?

O intuito final dessa pesquisa é experimentar a comicidade e o sensível por meio de montagens artísticas elaboradas pelos alunos, uma promoção da autonomia e uma vivência criativa que transcende os muros da escola. Esses adolescentes têm a possibilidade de compreender o mundo e a si mesmos a partir do resgate da sensibilidade e, em conjunto com a arte de fazer rir, podem transformar dor em beleza, caos em forma e sentimentos em histórias, revelando assim o que está dentro, a humanidade.

Na narrativa acima, apesar de descrever as estruturas físicas de uma escola, observo que a permanência dos indivíduos acontece, primeiramente, devido às relações interpessoais. Favorecer conexões saudáveis pode ser uma tarefa árdua diante de hostilidades que esses jovens presenciam em seu dia a dia, como discriminação, baixa autoestima, *bullying*, problemas familiares e tantas questões que podem ser um entrave no processo de aprendizagem. Assim, esses objetivos buscam investigar como a comicidade e a sensibilidade

artística capaz de apoiar os afetos, e quem sabe, tornar a prisão-escola um lugar mais ameno para quem é mais importante dentro dela: as pessoas.

Quando criança, a concepção de prisão estava relacionada à escola que frequentei no início do segundo segmento do ensino fundamental. Era uma visão, enquanto aluna, limitada a vários fatores. Porém como professora há mais de treze anos desse mesmo local, muitas dessas ideias se modificaram ao longo do tempo. Percebo nos alunos o mesmo sentimento que eu tinha: sentem-se aprisionados, eles entram na escola e dizem que querem ir embora. Uma ressalva sobre as grades e o isolamento, apesar da aparência tediosa, também podem ser um mecanismo de segurança para impedir a saída e livrar-se de ameaças externas.

Quando retornei como professora, algo me encantou para além das grades. A direção, funcionários e colegas apoiaram os projetos. Apesar de algumas dissonâncias, foi um ambiente fértil para desenvolver a criatividade. Além disso, recebi um espaço próprio para vivenciar as aulas práticas, algo raro para nós, docentes artistas, que por vezes precisamos usar o pátio ou quadra, ou ainda disputar um espaço com outros colegas. Assim, esse lugar onde dedicava quarenta horas semanais se tornou um território de encontros. Como professora de artes cênicas enxerguei outras possibilidades: através da arte, favorecer encontros sensíveis, como uma flor que nasce em meio ao concreto. Diante disso, têm sido as aulas de teatro, uma presença suave, mas potente:

“Ser suave com as coisas e os seres é compreendê-los na sua insuficiência, sua precariedade, sua imaturidade, sua tolice. É não querer intensificar o sofrimento, a exclusão, a crueldade e inventar o espaço de uma humanidade sensível, de uma relação com outro que aceite sua fraqueza ou aquilo que possa decepcionar. E essa compreensão profunda exige o comprometimento com uma verdade.”(Dufourmantelle, 2022, p.21)

Essa fala de Dufourmantelle (2022) resume um pouco da essência que tenho assumido em sala de aula, após imergir na linguagem do palhaço. Esse ser que tem me ensinado a brincar, a ouvir e a ser mais humana. E esse lugar, a escola, que por vezes pode parecer caótico, é um território repleto de sujeitos que me afetam constantemente, que em recíproca, posso usar das artes como mecanismo de sensibilidade.

**Figura 3** - Lugar de Afetos. Alunos que escolheram ficar mais tempo no “cárcere” para imergir nas artes cênicas.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## 2 A PRISÃO E SEUS AFETOS

Existia um lugar de campo vasto e bem grande, também conhecido como o Império da Laranja<sup>1</sup>. Em tempos antigos suas montanhas sagradas foram reverenciadas pelos Tupinambás. Era um cenário de abundância: rios férteis, uma floresta intocada e até mesmo um vulcão misterioso. Com o passar dos séculos, a evolução deu lugar à lavoura de cana de açúcar, à criação de gado, e também, à famosa produção de laranja.

**Figura 4** - A Laranja. Monumento na esquina da Avenida Cesário de Melo com a Rua Olinda Elis, em Campo Grande, Rio de Janeiro.



**Fonte:** Guilherme B Alves, site Wikimedia Commons

<sup>1</sup> Apelido dado ao bairro carioca Campo Grande devido ao cultivo de laranja, nos início da década de 1940.

Ao longo dos anos, com a chegada da ferrovia, a agropecuária cedeu lugar ao concreto e ao asfalto. Em meio a essa ignóbil ocupação, foi erguida uma construção que ao longe não permitiu discernir sua exata função: grandes volumes imponentes, cores sóbrias e raríssimos pontos verdes, tudo aquilo era cimento, tijolo e ferro.

Era um lugar onde seus frequentadores adentravam com certa resistência. Ao ouvirem o estrépito sinal sonoro que aborrecia os ouvidos mais delicados, alguns corriam como se a vida dependesse daquela chegada pontual e atropelavam-se para pegar os melhores assentos. Outros porém, propositalmente, deixavam-se segurar mais um instante longe daqueles corredores, ora abarrotados, ora sombrios, e com a suspeita de serem assombrados pelo fantasma do Embaixador. Essa gente ficava até o último momento aproveitando os lapsos de luz que ainda poderiam contemplar, pois após a compulsória entrada, só sairiam oito horas ao cumprirem sua pena diária.

Essa quase cidade, em um passado distante, já fora habitada pelos indígenas Picinguaba. No presente, são indivíduos de muitos tons que entopem suas ruas, e com suas peculiaridades, também colorem aquele prédio de paredes frias e tristes. Notoriamente, a vida daquele lugar estava naqueles que faziam parte dela. Mesmo com a obrigação de ir, são eles, os alunos, o sangue que pulsa naqueles passadiços. Eles são a alma que dá vida a esse lugar chamado Escola.

Essa construção, nomeada Escola Municipal Embaixador Araújo Castro, está localizada no bairro de Campo Grande, na zona oeste do Rio de Janeiro. Fundada em 1977, situa-se em um dos bairros mais populosos do Brasil, com aproximadamente 352.356 habitantes, conforme dados do censo de 2022. É uma localidade de contrastes sociais onde podemos encontrar uma humilde kitnet ao lado de uma suntuosa mansão. Os alunos também refletem isso, diversas classes sociais, etnias e culturas que convivem no mesmo espaço.

Ao longo desses 47 anos, a escola sofreu várias mudanças, mas preserva elementos desde a sua fundação. A própria diretora, por exemplo, iniciou como professora na inauguração, e que hoje exerce a função diretiva há mais de 30 anos. Atualmente, a escola funciona em turno único, com entrada às 7h30 e saída às 14h30. Os alunos têm direito a três refeições: um lanche pela manhã antes do início das aulas, um almoço e um lanche após a saída.

**Figura 5** - A construção. Um prédio austero, mas com muita vida em seus corredores.



**Fonte:** Acervo pessoal

Os “aprisionados” são adolescentes dos últimos anos do ensino fundamental, com faixa etária entre 12 a 15 anos. Em 2024, eram cerca de 530 alunos do sétimo, oitavo e nono ano. Como sou a única professora de linguagem artística, tive o prazer (talvez) de lecionar Artes Cênicas a todos eles, ou seja, para muitos ali eu era o único contato com as diferentes expressões artísticas ao longo dos três anos de carceragem. Essa instituição municipal de ensino tem a matriz curricular dividida em dois grupos: a base nacional comum curricular com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música), Educação Física e Língua Estrangeira, e a parte diversificada contém Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Eletiva, Projetos Integradores e Projeto de Vida.

A Escola conta com um corpo docente diversificado em relação às abordagens de ensino, alguns fortemente “bancárias”<sup>2</sup> (Freire, 2015), outros, como eu, buscam adaptar a pedagogia a realidade<sup>3</sup> das séries e das turmas. Há ainda aqueles colegas que adotam um tipo de ensino que atendem às exigências do poder executivo municipal<sup>4</sup> com o objetivo de garantir que a unidade alcance os melhores índices. Nesse contexto, os professores, principalmente os

<sup>2</sup> Paulo Freire (2015) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* chama a pedagogia tradicional de “educação bancária”, um modelo em que o aluno é apenas um receptor passivo do conhecimento.

<sup>3</sup> Linha de educação defendida por Paulo Freire (2015), em que o aluno aprende a partir da reflexão crítica da própria vivência.

<sup>4</sup> O poder executivo é exercido pelo prefeito e auxiliado pelos secretários municipais, no caso as questões ligadas ao ensino, cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME) esse auxílio.

de Matemática e Língua Portuguesa, se debruçam em treinar os alunos de forma repetitiva para atender um conteúdo mínimo que será exigido nas provas. Evidência-se, assim, que o aspecto quantitativo das avaliações tem prevalecido sobre o qualitativo.

Em 2023, a escola foi reconhecida por seus índices: primeiro lugar em sua regional, e décimo, entre as escolas municipais do Rio de Janeiro na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup>. Números que geram reconhecimento e credibilidade, principalmente com os responsáveis que almejam uma vaga para seus filhos em nossa escola. No entanto, cabe refletir: esses índices revelam de fato as pessoas e a qualidade do que foi ensinado? E o que foi ensinado será que foi verdadeiramente aprendido?

E assim, toda a dinâmica do “cártere” gira em torno disso: ser bem avaliado e receber premiações. Logo, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser a prova. Toda a trama reforça o que Libâneo (2012) discorre sobre uma escola com um currículo instrumental, em que basta “aprender conhecimentos úteis”, e os conteúdos culturais, científicos e a formação de pensamento crítico são ignorados em prol de necessidades básicas, o autor menciona: “Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.” Libâneo (2012, p.23).

Em 2024, o corpo discente era composto por cinco turmas do sétimo ano, quatro do oitavo e cinco do nono ano. Escolhi uma turma de oitavo ano para a pesquisa, com foco especial para a turma 1804, um grupo com muitos desafios e seus trinta e sete componentes. Essa turma respondia bem às aulas de teatro, mas apresentava entraves com outros professores, sendo considerada por muitos como uma turma problema.

Um dos principais motivos para escolha dessa turma foi a adesão às propostas, aceitavam muito bem os jogos, mas principalmente os que tinham um grau de competição. Outro fator motivador foi ter sido designada como representante de turma, após a desistência da professora anteriormente responsável, que declarou abertamente não desejar permanecer com o grupo. Com isso assumi como professora responsável desse grupo tão intenso. Abordarei ao longo dos próximos capítulos, sobre nosso caso de “amor e ódio”.

Outro ponto motivador, foi a escolha da turma do oitavo ano ao invés das outras séries. A justificativa é que boa parte desses alunos já foram meus no ano anterior. Isso significa que já nos conhecemos, e eles já possuem uma introdução à prática teatral. E, como

---

<sup>5</sup> IDEB, é parâmetro que mede a qualidade de ensino no Brasil.

também serão meus no nono ano, terei a possibilidade de acompanhar as repercussões da pesquisa no ano seguinte.

Como último aspecto, tem sido notória a insatisfação dos adolescentes em frequentar a escola, o que gerou em mim a motivação de estabelecer a comparação com a prisão. Falta-lhes um propósito, um anseio, um sonho, parece que todas as esperanças morreram no momento em que eles atravessaram os portões. Estar ali é incômodo, desagradável, e eles falam abertamente que são obrigados e querem sair, se livrar daquelas grades, querem a liberdade.

Toda essa tensão acaba por refletir nas relações. Eles são afetados sete horas por dia, trinta e cinco horas por semana, e muitos já trazem consigo uma bagagem de frustrações. Na escola, pode ser um desafio estabelecer boas conexões com seus pares em meio a tantos ruídos. Porém, em meio a esse cenário conturbado algumas fagulhas de afeição surgem em interações específicas, por exemplo, através das aulas de Artes Cênicas e de Educação Física. Por mais que apreciem os 5 tempos de “liberdade” que essas disciplinas permitem, ainda lhes sobram 30 tempos de angústia.

**Figura 6** - Os encarcerados. Alunos que anseiam o que está fora daquelas grades.



**Fonte:** Acervo Pessoal

### 3 O FLERTE

Uma “criança adulterada”, essa descrição de Rubem Alves (2013), resume o que me tornei. Bem, na verdade todos nós, os adultos, somos crianças adulteradas. Eu me dei conta disso quando fui apresentada a um ser caótico e transgressor, que inverteu os meus valores e cometeu erros nas coisas mais ordinárias dessa vida.

Segundo, Thebas (2005, p.67),

Todo mundo nasce palhaço. Sem exceção. Basta observar as crianças pequenas para perceber que elas têm todas as qualidades que um bom palhaço deve ter: são atrapalhadas, sinceras, espontâneas, e por tudo isso, muito engraçadas. Elas não têm o menor medo do ridículo, porque não fazem ideia do que seja isso.

Infelizmente, com o passar do tempo, de tanto ouvir “que feio”, “que ridículo”, “que aquilo”, o palhaço que nasceu com cada criança (isto é, com todos nós) começa a sentir medo, vergonha e decide se esconder.

Esse ser também me fez aceitar minha história, minha cor de pele, meu cabelo crespo, meu corpo, personalidade e tudo o mais que me construiu. Além disso, me mostrou que não tenho a necessidade de ser outra pessoa. Enfim, esse ser sou eu mesma, ou melhor, EU PALHAÇA. Com a palhaça aprendi a perder, a aceitar o fracasso e dar umas boas risadas dele. Depois, é só seguir tentando.

De acordo, Thebas (2005, p.67),

Quando uma pessoa decide ter essa profissão, tem que aprender a reencontrar, sempre que quiser, o palhaço que estava escondido. E isso não é nada fácil, porque o tempo passou, o palhaço lá dentro também cresceu, e agora não se sabe quase nada sobre ele. Só com muito trabalho, muita pesquisa de si mesmo é que se pode ir descobrindo como é que ele anda, fala, gesticula e pensa.

Atualmente, observamos a existência do palhaço em diversos lugares, além do picadeiro, não só no teatro e na rua, mas também em locais que aparentam ter incompatibilidade para receber algum tipo de artista. Nos hospitais, temos como exemplo, os Doutores da Alegria e a Enfermaria do Riso.

O primeiro, com sua sede em São Paulo, atua desde 1991 no universo da saúde, e tem como fim levar cultura para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em hospitais públicos. O segundo é um Programa Interdisciplinar de Formação, Ação e Pesquisa,

coordenado pela Prof<sup>a</sup> Ana Achcar e formado por alunos da Escola de Teatro da UNIRIO, que recebem formação específica para atuarem como palhaços no hospital Universitário Gaffrée e Guinle, no Rio de Janeiro.

A Organização Social Palhaços sem Fronteiras promove ações que levam arte a regiões que se encontram em alto risco social e crise humanitária, visando prover o riso como dispositivo para auxiliar o equilíbrio emocional. Desde campo de refugiados a locais de desastres naturais, podem ser o território de atuação desse grupo.

Em escolas, temos o Instituto Palhaço Aprende, que leva o palhaço para sala de aula com intuito de estimular uma aprendizagem leve e saudável para crianças até o quinto ano da educação básica em São Paulo. Este instituto também oferece treinamento na linguagem do palhaço para professores e mediadores, uma base para preparar os educadores para a intervenção do artista na sala de aula.

Seja em zonas de conflito, em desastres naturais, na universidade, na escola ou em qualquer lugar onde esteja presente, tem sido evidente como essa forma de arte consegue afetar o ambiente, a começar, pela presença do artista. Tal como em hospitais, local em que esse tipo de intervenção tem sido reconhecida por contribuir positivamente no tratamento de pacientes, e com empatia, graça e leveza muitos palhaços têm alterado o ambiente caótico de uma enfermaria com o propósito de prover um local mais ameno e lúdico, mesmo que só por um instante.

Para, Achcar, (2007, p.19),

O palhaço nos convida a perceber a realidade através dos Sentidos. Ele nos ensina a rímos de nós mesmos. Ele aceita seu próprio ridículo, e se expõe, tornando inútil a pretensão de sermos uns melhores do que os outros. O palhaço nos lembra a nossa própria humanidade. E é nessa perspectiva humana que a experiência do humor, que ele traz para dentro do ambiente hospitalar, acaba possibilitando a transformação da realidade das relações que nele se estabelecem.

A ideia de experienciar o palhaço na educação surgiu a partir do voluntariado na ONG Trupe Miolo Mole<sup>6</sup>, onde atuo como palhaça desde de 2020. Nos hospitais, um local onde pude observar o poder do riso no estado da plateia, geralmente pessoas debilitadas que com os gracejos da palhaça podem ver algo para além da enfermidade. E surpreendentemente, eu

---

<sup>6</sup> Organização sem fins lucrativos com projetos em várias áreas, mas com atuação principal em hospitais da cidade do Rio de Janeiro.

degustei a repercussão dessa arte na construção da minha própria identidade, o que me levou a debruçar -me sobre o conhecimento desse ser que me virou do avesso.

Com toda essa novidade e um leque de possibilidades, fiquei curiosa com essa nova linguagem e passei a investigar e procurar cursos e formações na área da palhaçada e da comédia. Desde então, estive em um intensivo de *commedia dell'arte* com Tommaso Minniti, em São Paulo. Também presenciei algumas aulas com os “ArsitoClowntas” no Rio.

Em 2019, participei de um curso da Trupe Miolo Mole, mas o foco naquele ano era conhecer palhaços atuantes no picadeiro, no teatro e na rua. Graças a esse curso, e a outros *workshops* da ONG, conheci alguns mestres na arte *clown*, tais como: Cláudio Thebas, Alan Pagnota (Palhaço Farelo), Ana Luísa Cardoso (Palhaça Margarita), Rodrigo Robleño (Palhaço Viralata), Jonathan Cericola (Palhaço Pão de ló), entre outros artistas que compartilharam seus ensinamentos.

Mais recentemente, fui presenteada com as reflexões de Ricardo Gadelha (Palhaço Vareta), Ana Borges e Karla Concá (Marias da Graça), Eduardo Vaccari (Maschere Ateliê). E, no período que estive cursando o Mestrado na UNIRIO, tive um encontro marcante com Ana Achcar e seu orientando Guilherme Miranda, na disciplina Jogo Cênico do Palhaço I. Por fim, com todos esses mestres descobri que palhaço é “coisa séria”, quanto mais se estuda mais tenho para aprender.

Com a arte do palhaço comecei a modificar não só aspectos inerentes a mim, mas também, as minhas relações mudaram. A forma de ensinar e tratar os meus alunos, por exemplo, sofreu alterações, pois aprendi a lidar com os meus erros e dos outros. E assim, passei a exigir na medida certa e sem rigidez ou autoritarismo como que, às vezes, agia com minhas turmas para garantir um certo “controle”.

Aprender sobre escuta e empatia favorece um impacto considerável nas minhas aulas. Outro fator de inspiração foi refletir sobre as relações que meus alunos adolescentes vivenciam em sua rotina, tais como: baixa autoestima, *bullying*, assédio, racismo, homofobia, intolerância, etc. Tudo isso ampliado por uma comicidade violenta dentro do cotidiano escolar e do ambiente virtual.

Assim, uma das premissas que suponho interessante na experiência do palhaço na sala de aula, seria que o “rir de si mesmo pode transformar”, entretanto “rir do outro destrói”. Tenho percebido que essa última frase é comum no dia a dia desses discentes, por vezes em

forma de “memes” ou “pegadinhas”, o riso tem um caráter vexatório de exclusão, com a intenção de ridicularizar ou afastar alguém do grupo.

Segundo Castro (2005, p.256),

A grande diferença entre humilhar e brincar é a que existe entre ri de e rir com. Num grupo de amigos exercitamos constantemente o humor que inclui, que transborda de afeto. Mas o mesmo comentário pode resultar ofensa que magoa e que exclui. Tudo depende dos nossos verdadeiros sentimentos.

A intenção foi que meus alunos, através dessa nova linguagem, experimentassem o riso, o sensível, a escuta, o afeto, a empatia e a criatividade. Parafraseando Colavitto (2016), alcancei o entendimento de que a arte do palhaço se constrói nas relações, e também, na descoberta de si. Dessa forma, essa linguagem artística pode ser uma abertura para discussão sobre uma comicidade sadia e necessária, em meio a tantos desafios do ambiente escolar. Com o palhaço podemos resgatar um estado criativo, sensível e empático bem próximo as relações estabelecidas pelas crianças, como Colavitto (2016, p.21) aponta:

Sinto que a figura do palhaço me aproxima da criança que fui e me desperta sentimentos de uma infância tão querida e tão acolhedora, como acredito que todas as crianças deveriam ter. Para mim, ser palhaço é resgatar o sentimento mais doce e mais alegre da infância e, desse modo, compartilhar esse estado com todos os que participam do momento mágico da apresentação, seja como plateia, seja como artista parceiro ou aprendiz de *clown*.

Assim como Colavitto, existem diversos autores que abordam sobre as relações entre a natureza do palhaço e da infância. Segundo Scalari (2023), sob a ótica de Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Philippe Gaulier, ele apresenta a criança, com sua autenticidade e capacidade de brincar sem julgamentos, que inspira a nós artistas a abandonarmos a máscara social, liberarmos os gestos reprimidos e reencontrar no jogo o princípio vital da palhaçada.

A criança é vista como um exemplar do "eu autêntico" (Scalari,2023), especialmente em contraste com os comportamentos sociais adquiridos na vida adulta. Os processos educacionais e de socialização fazem com que o indivíduo, conforme cresça, perca a espontaneidade gestual, e agregue padrões sociais de comportamento que se tornam uma outra versão do seu "eu". Por exemplo: a criança que desenha o sol em cor de rosa, mas lhe é imposto que siga a convenção e o pinte de amarelo; ou aquela que gosta de cantarolar e saltitar enquanto anda pelas ruas, porém lhe é exigido que se comporte.

A vivência do ser palhaço busca despertar os gestos que foram oprimidos durante a infância, expressões que permanecem no corpo, e que podem ser liberadas a partir do momento que a “criança indisciplinada” (Scalari, 2023) receba o convite do cômico de nariz vermelho<sup>7</sup>. Isso pode liberar o sujeito dos limites estabelecidos, que valorizam a civilidade em detrimento da espontaneidade. Assim, aquela criança que só queria dançar e cantar, enquanto andava pelos passadiços, pode voltar a se expressar, mesmo já sendo adulta:

Esta busca por seu próprio clown reside na liberdade de poder ser você mesmo e de fazer os outros riem disso, de aceitar a verdade de si mesmo. Há uma criança em nós que cresceu e que a sociedade não permite que seja vista; podemos mostrá-la melhor no palco do que na vida (Lecoq apud Scalari, 2023 p.18)

A inocência e a ingenuidade, são outras características presentes no palhaço e também na criança. A ingenuidade do artista, refere-se à sua “incapacidade de se adaptar às convenções do mundo comum” (Scalari, p.2023), apresentando-o como um estranho. A inocência do palhaço não tem a ver com uma "falsa ingenuidade desprezível", mas pode coexistir com características rudes, brutais ou anarquistas, revelando a criança "suja" ou "transgressora" que cresceu em nós. O palhaço pode dizer frases atrevidas, mas esvaziadas de conotação, porque age por ignorância, o que lhe atribui um grau de estupidez bastante humano. Isso é bem semelhante a uma criança que balança quadril, para mostrar o “bumbum”, que às vezes não tem a intenção de demonstrar sensualidade, e que age por impulso e espontaneidade.

Cabe ressaltar que quando comparamos a criança com o artista, não podemos cair no “infantilismo” (Scalari, 2023). Sobre essa expressão, podemos resumir com o exemplo de alguém que finge ser criança, a pedagogia desses autores visa o resgate da criança de cada um, e não um estereótipo forçado de um adulto que tenta ser criança, ou um palhaço que esforça-se para ser “engraçadinho”.

A criatividade, outro elemento potente na infância, segundo Scalari (2023), é uma forma de percepção que dá ao indivíduo a sensação de que vale a pena viver, opondo-se à submissão da realidade. A vida criativa implica em “olhar para as coisas de uma nova maneira” (Winnicott apud Scalari, 2023, p.25). Ambos, o palhaço e a criança possuem essa visão diferenciada, um olhar de encantamento para coisas aparentemente banais. Como achar

---

<sup>7</sup> O nariz vermelho é um símbolo, e o palhaço não precisa necessariamente usar esse adereço, ou que seja especificamente nessa cor.

uma pedrinha no chão e transformá-la em algo extraordinário e com muitas possibilidades de uso, porém como adultos somente a ignoramos e seguimos adiante, pois era apenas uma pedra.

O palhaço e a criança, ao se distanciar das normas e convenções sociais, criam um espaço propício à manifestação da criatividade e à expressão autêntica do sujeito. No contexto da escola pública, essa postura torna-se especialmente significativa, pois permite aos adolescentes romper com padrões de comportamento rígidos e experimentar novas formas de se relacionar consigo mesmos e com o grupo. Ao instaurar uma desordem criadora, o cômico transforma o erro, o improviso e o riso em instrumentos de aprendizagem e convivência. Como afirma Lecoq (2022), “o *clown* é a parte mais humana do ator”. É aquele que, como a criança, não esconde nada, que se mostra em toda a sua fragilidade e, justamente por isso, provoca o riso e a emoção.” Assim, ao aproximar-se da ingenuidade e da espontaneidade da infância, o palhaço convida os estudantes a se reconectarem com o prazer do jogo, favorecendo um ambiente escolar mais aberto à sensibilidade, à escuta e ao reconhecimento do outro.

Diferente do teatro onde visto múltiplos personagens, com a palhaça eu retiro as máscaras, mas não todas, pois uma única máscara permanece, e essa é a menor de todas, como já mencionou Jacques Lecoq (2022). Uma profusão vermelha bem no meio do meu rosto, um símbolo e um alerta de que naquele momento sou eu, mas com algo a mais. Essa pequena máscara ajuda a revelar aquilo que tenho de mais vulnerável, e que segundo Lecoq “Somos todos *clowns*. Achamos que somos belos, inteligentes e fortes, mas carregamos também nossas fraquezas, nosso lado derrisório, que, quando se expressa, provoca o riso.” (2022, p.183). Ser palhaça me ensinou a ver o mundo como uma nova ótica, ou simplesmente resgatar a criança que foi sendo alterada conforme crescia, privada de sua imaginação e criatividade, e que após muitos anos, voltou a brincar.

**Figura 7 -** Eu palhaça. Ciclana Graciosa é o nome dessa figura que tem aprendido a ser criança.



**Fonte:** Acervo Pessoal

Conforme mencionei, o contato com a linguagem da palhaça foi um marco na minha trajetória profissional e pessoal, e então especulei que levar algo tão transgressor e sensível para sala de aula poderia reconectar os adolescentes com sua própria essência e com os seus pares, mas como dizem os meus adolescentes “deu *red*”<sup>8</sup>, pois ao experimentar exercícios que propuseram uma exposição mais intensa dos alunos, a prática virou um grande desafio, e até dolorosa para alguns deles.

---

<sup>8</sup> Variação da expressão em inglês “Red Flag” que significa um alerta para algo que pode dar errado.

## 4 ENTRE QUIPROCÓS E DR'S<sup>9</sup>

**Figura 8** - O dia-a-dia. Representação de alguns elementos que fazem parte do cotidiano.



**Fonte:** Acervo Pessoal

<sup>9</sup> Expressão popular que se refere a discussões entre casais, a sigla significa “discutir a relação”.

## 4.1 O quiprocó

O ano era 2024. E a “carcereira”, que vos fala, estava ansiosa para experimentar a nova chave: a nobre arte do palhaço. Assim, em fevereiro iniciamos as aulas a todo vapor. Tudo estava pronto para dar início a incrível jornada pelo mundo da palhaçada. Como dito antes, escolhi o oitavo ano para desenvolver a pesquisa, pois eram alunos que eu já conhecia, e, com eles poderia mensurar os desafios que estariam por vir, assim eu acreditava. Para começar, optei por trabalhar com jogos de interação e cooperação<sup>10</sup>, visto que, em turmas grandes, em média 36 alunos, é comum a existência de núcleos por afinidade. Em alguns momentos, isso gerava divergências, tensões e conflitos sérios. Por isso a necessidade dos alunos experimentarem o senso de equipe e de respeito pelo outro, a partir da introdução de jogos e brincadeiras.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. [...] é um processo de ‘nutrição’ e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar uma atmosfera propícia por meio de consideração e empatia.

Como Slade (1978, p.26) menciona, a partir do jogar as relações são criadas e o brincar não se restringe ao entretenimento e à recreação. Eu comprehendo, portanto, que os jogos podem ser direcionados para alcançar objetivos específicos. O propósito foi aliar a linguagem do palhaço aos jogos teatrais, e desse modo interferir nas conexões negativas e criar novos vínculos. A exemplo, com o jogo dramático podemos entender as relações de discriminação e estimular a empatia. Além disso, quando o aluno joga, ele ganha a capacidade de enxergar o mundo a sua volta com seus problemas e possíveis soluções, o que poderia refletir em decisões relativas à própria vida. Sobre isso Soares (2010, p.59) resume o quanto relevante o jogo teatral pode ser:

[...] a prática do jogo teatral permite ao aluno realizar seu potencial criativo e reafirmar seu lugar de sujeito dentro da escola e do mundo. Ao assumir uma postura ativa e dinâmica, a realidade deixa de ser apreendida como um dado acabado, imutável e passa a ser construída e transformada pela ação particular e coletiva dos

---

<sup>10</sup> Esses jogos têm a intenção de promover o senso de coletividade. E segundo Huizinga (2019) o jogo cria um laço único, onde todos se envolvem, capaz de construir relações sociais significativas.

próprios alunos que, cada vez mais, apropriam-se de suas palavras. Esta atitude lúdica estimula, nos alunos, o conhecimento sensível e, portanto, estético da vida. Encontram, deste modo, em meio a um cotidiano árido, uma tessitura delicada e poética, capaz de conferir novo sentido às suas vidas.

A partir da aliança entre jogo teatral e a palhaçada, penso como essa linguagem pode afetar uma escola de ensino formal. Entretanto, não com uma apresentação costumeira de circo ou teatro, e sim com um aluno-palhaço ou “aprendiz de *clown*” (WUO, 2019), que com sua presença irá interferir diretamente no ambiente escolar, desse modo, provocar, instigar, modificar e acessibilizar a arte para além da infância.

Retomando o relato do “furor pedagógico”. Depois desse período de introdução com os jogos, apresentei minhas intenções com as futuras aulas de teatro e expliquei sobre o mestrado. Após ver suas faces com leves interrogações, percebi que não entenderam muito bem do que eu estava falando, por sinal, algo que acontece com frequência aos meus alunos, e que, ao longo dos anos, aprendi a ler suas incógnitas expressões. Para tentar dar uma luz em suas sinapses cerebrais, eu brinquei: “eu vou ser bigode grosso<sup>11</sup>”. Isso não ajudou muito. E enfim, busquei resumir toda a minha anedota com “Eu vou ser mestre em artes cênicas!”, alguns pareceram finalmente compreender, ou só fingiram mesmo, aliás, é uma outra ação que eles também parecem fazer com uma certa regularidade.

Assim, depois da possível compreensão, aqueles adolescentes ávidos por mais aulas práticas comemoraram a conquista da professora. Outros ficaram muito empolgados quando eu tentava explicar o que seria uma pesquisa acadêmica e gracejei “vocês vão ser minhas cobaias”. Tentei usar analogias e expressões populares para contribuir no discurso que foi prontamente interpelado pelos questionamentos ou pela agitação deles. Por fim, quando falei sobre a palhaçada e minha intenção em trabalhar as aulas de teatro a partir dessa linguagem, logo tiveram aqueles que anunciaram “Eu já sou palhaço” ou então apontava para um colega e insinuava “Fulano é palhaço!”. Esse foi um momento bem descontraído e prazeroso, em que tive possibilidade de compartilhar minhas pretensões da pesquisa e receber a aceitação da turma. Foi um instante motivador, mas um fato inesperado gerou uma certa inquietação, eis que um adolescente com treze anos na época, me procurou ao final da aula e falou bem baixinho somente para eu ouvir: “Professora, eu tenho medo de palhaço!”. Eis o meu primeiro “banho de água fria”<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Expressão popular que descreve alguém que desempenha sua função de forma notável.

<sup>12</sup> Expressão que tem como significado desilusão ou decepção.

No início, foi um choque, pois não imaginava que podia ser algo tão sério em adolescentes e adultos. Percebi que só em usar a palavra “palhaço” para aqueles que possuíam a fobia, era motivo de desconfiança e receio em participar das atividades. Recordei, então, que em outras ocasiões, ao explicar para adultos sobre minha pesquisa ouvia essa triste frase: “Tenho medo” ou “Não gosto de palhaço”. Eu não imaginava que existiam tantas pessoas, adolescentes e adultos, com essa questão e que poderia ser algo tão sério. A coulrofobia<sup>13</sup>, ou medo de palhaço, existe sim e não afeta somente crianças. Eu vi nos olhos daquele menino um medo real. Surgia, então, a questão: o que fazer com o palhaço, a força motriz do projeto em questão?

Com isso, no primeiro bimestre camuflei temporariamente o termo palhaço, assim como no título do projeto que apresentei para escola, adicionei um nome mais genérico, pois averigüei um tom de menosprezo a essa abordagem em algumas falas do tipo “Como está o projeto do palhacinho?”, o incômodo foi gerado a partir do tom: parecia uma arte menor, inferior e sem seriedade. Destaco o cuidado de usar diminutivos para referir-se às linguagens artísticas, principalmente na escola, pois usar termos como palhacinho, teatrinho ou dancinha denota inferioridade a essas Artes Cênicas.

O intuito não era esconder a nobre arte da palhaçada, mas decidi introduzir essa linguagem aos poucos e levar referências introdutórias, principalmente para aqueles que tinham medo. Essa fobia, em algumas situações, pode ter origem no modelo estereotipado de palhaços, como naqueles apresentados no cinema ou na televisão, com roupas e maquiagem exagerados que provocam um certo espanto. Sobre isso Castro aborda: Assim, em diferentes culturas encontramos figuras de mascarados que dão gritos e dançam danças exageradas, provocando espanto, medo e, por isso mesmo, o riso. Algo próximo ao medo que as crianças pequenas sentem do palhaço. Medo e atração, medo e fascinação: tudo junto.” Castro (2005,p.18).

A partir desse contexto é interessante observar que isso, o medo do desconhecido é bem antigo, e o palhaço faz parte desse contorno histórico. Ainda sobre o palhaço a autora menciona o quão esse ser esteve presente em muitas sociedades: “O palhaço está presente em todas as culturas, e a mais antiga expressão do personagem é a que se faz presente nos rituais

---

<sup>13</sup> Ou fobia de palhaço, em alguns casos pode estar associado a traumas e a filmes de terror com essa temática, que provocam uma desconfiança em relação a essa figura, segundo Reznor (2017).

sagrados" Castro (2005, p.18). Desde o início dos tempos, o riso foi e ainda é utilizado como elemento ritual para espantar o medo, especialmente o medo da morte.

O palhaço sempre foi uma figura potente em tantos povos, capaz de provocar não só o riso, mas como vimos, diversas emoções, desde a desconfiança até o encantamento. E, como tenho observado não só com as crianças, os maiores também podem ter resistência a alguns artistas da palhaçada. Para o meu sutil desespero, a questão era: como abordar a palhaçada e não usar a palavra "palhaço"? Era preciso ter cautela com algumas referências de imagens, vídeos, etc. Enfim, eis o início do meu quiprocó<sup>14</sup>.

Nesse instante, de maneira mais técnica, o desenrolar para o meu quiprocó estaria dentro da abordagem do estudo, pois a pesquisa teve como procedimento a pesquisa-ação que em sua essência busca a superação de problemas a partir do engajamento coletivo. É importante ressaltar que, nesse tipo de estudo, o aluno não será um objeto, mas o sujeito ativo e participante do processo, consciente dos problemas e parceiro na construção de soluções.

Na pesquisa-ação enquanto recurso metodológico objetiva-se a equação de problemas e o levantamento de soluções por meio de ações capazes de transformar a realidade - o que ocorre a partir da troca de saberes entre pesquisadores e participantes num compromisso com a mudança. Tal objetivo demanda a capacidade de construção de diagnósticos, de percepção dos valores das pessoas envolvidas e de construção de solução de problemas identificados. (Miranda, 2019, p.7)

De acordo com Miranda, esse tipo de estudo comprehende as necessidades da escola em questão, e possibilita a mudança a partir de uma prática artística. Portanto, esse estudo visa suprir os cenários observados como *bullying* e intolerâncias e, também, restaurar as relações dentro da comunidade escolar para, assim, estabelecer um lugar acolhedor e favorável à aprendizagem. A mesma autora nos mostra que esta metodologia é ideal quando queremos promover uma transformação social, sendo o foco, nesse caso, os alunos da Escola Municipal Embaixador Araújo Castro.

Por fim,, assim como o palhaço que tem sua subsistência no imprevisível e no vulnerável, percebi a pesquisa no mesmo território. Por mais que houvesse planejamento, ou um anseio de resultados minimamente controlados, são pessoas e não os números que mobilizam o estudo. Os alunos são humanos, eu sou humana e o palhaço é humano,

---

<sup>14</sup> Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Quiprocó significa: engano, erro que consiste em se tomar uma coisa por outra; equívoco."

“exageradamente humano” (Achcar, 2007). Logo, o erro e o engano fazem parte da nossa natureza. E, assim, como o artista que erra tentando acertar, esse estudo se faz tão suscetível quanto, e também capaz de sofrer com intempéries das relações humanas, e com isso ser conduzido para o melhor aproveitamento deles, os adolescentes.

## 4.2. A Discussão da Relação (DR)

O riso ante a violência é algo que tem me incomodado em demasia. Por vezes, presenciei atritos, em que uma plateia adolescente emergia para deleitar-se a cada ofensa, golpe ou puxão de cabelo, como se fosse algo delicioso para se degustar. Eles riam, agitavam-se diante da mais desprezível cena, o que me remeteu aos filmes de bárbaros ou gladiadores, onde o sangue, a dor, a crueldade humana fazia parte do entretenimento de tantos.

Marcou-me uma cena específica, em que eu não estava presente, mas que tive acesso por inúmeros vídeos, inclusive, postado em redes sociais. Reparei no rosto daqueles alunos extasiados de prazer, registrando tudo com seus *smartphones*, e alimentando a violência com gritos que inflamavam as agressões de seus participantes. Tudo isso me deixou perplexa. Recorri a “máquina” para auxiliar a contar este enredo que deu um nó em minha garganta, e que me fez refletir os caminhos do projeto:

Ana e Júlia se encaravam no pátio da escola, os olhares afiados como lâminas prestes a se cruzar. Um empurrão foi o estopim, e logo estavam no chão, puxando cabelos e trocando golpes desajeitados, mas ferozes. A origem da briga? Uma discussão banal no grupo de mensagens, agora transformada em espetáculo ao vivo. Os gritos das duas eram abafados pelo coro da multidão que se formava ao redor, incentivando cada puxão, cada arranhão, cada insulto cuspido entre respirações ofegantes.

A plateia vibrava como se assistisse a uma final de campeonato. Celulares erguidos para registrar cada segundo do embate. Risadas explodiam a cada golpe mais forte, enquanto alguns apostavam quem sairia vencedora. Nenhum professor à vista, nenhum colega tentando intervir – apenas a euforia cruel de quem prefere ver o caos do que evitar a dor. Quando finalmente um funcionário chegou para apartar, a decepção coletiva foi quase palpável, como se tivessem interrompido um show antes do clímax. (OpenAI, 2025)<sup>15</sup>

Essa história “fictícia”, criada por Inteligência Artificial (IA), retrata de forma verossímil uma das piores experiências durante a minha pesquisa. A partir desse acontecimento surgiram alguns dilemas bem dolorosos para o processo.

Mesmo com poucas frases de comando, a IA representou um enredo bem semelhante ao que ocorreu com duas alunas. A diferença entre essa ficção e o fato foi que haviam sim

---

<sup>15</sup> Além da curiosidade, a inteligência artificial foi usada para recontar uma história verdadeira que me impactou muito. Eu queria uma certa distância do real, até para preservar os envolvidos, então recorri ao chat GPT para elaborar um texto com as seguintes referências: “Uma história de dois parágrafos sobre uma briga entre duas alunas da escola pública, fazer referências sobre a plateia que ri extasiada do acontecimento, ao invés de se compadecer ou até ajudar.” Disponível em: <https://chatgpt.com/c/67c5cea0-f524-8003-a290-96526b9f7be7>

funcionários tentando apartar, e um deles, inclusive, saiu ferido em meio à briga das adolescentes. Aparentemente esse tipo de situação já segue um padrão, quase que um algoritmo da violência, em que a IA conseguiu identificar e levantar dados suficientes para satisfazer minha demanda. Surpreendentemente, essa história é bem real e infelizmente, comum, e que por vezes são motivos banais que levam esses adolescentes a arriscarem suas vidas.

Para nós, professores, não é uma surpresa presenciar ou ouvir sobre esse tipo de situação; infelizmente, em várias escolas públicas isso já se transformou em algo banal. Mas dessa vez foi bem diferente e mais doloroso, na verdade, ainda tem sido. Naquele triste quadro, todos ali eram meus alunos, as dezenas que formaram uma grande plateia e as protagonistas da cena lamentável. Enfim, eu e meus cerca de quinhentos alunos convivemos por três anos, os vejo sair da infância, adolescer, e por muitos ali tenho afeto. Vê-los daquele jeito gerou uma angústia.

Angústia essa que fez repensar os rumos do meu projeto inicial. Ao longo das aulas, vi um riso baseado em degradar o outro, que não contribui em nada para uma educação que valoriza a diversidade, mas pelo contrário, reafirma muitos problemas da sociedade contemporânea. Neste lugar de insensibilidade, questiono: Será que existiria um outro tipo de riso? Seria possível experimentar humor sem violência dentro das aulas de teatro? O adolescente poderia problematizar o rir do outro e assumir uma nova vivência, rir de si e com o outro? E então, a partir disso, eu e meus alunos da 1804 começamos a DR.

A exemplo de uma dessas DR's, que aconteceu a partir da briga entre duas alunas do grupo, em que já mencionei anteriormente: O meu encontro com a turma foi no dia seguinte, ou seja, logo após ao acontecimento. Pairava um clima tenso, com burburinhos e gracejos com algo tão grave. Nesse dia mudei o curso da aula para conversar sobre minhas impressões e deixei explícito a decepção por eles terem incitado a violência.

Então, não rimos, não jogamos, mas, ao final, muitos olhos marejados, inclusive os meus, e um outro estado tomou conta daquela sala. Conversamos, refletimos e concluímos que com essa turma a relação seria intensa.

Neste contexto, destaco que são 13 anos trabalhando no ensino público, e diariamente me deparo com certas situações caóticas nas relações entre os alunos. Em muitas dessas dissensões o riso está presente e se apresenta sob diversas texturas, como o *meme*, a piada, o

escárno e o *bullying*. O alvo do humor é sempre o outro indivíduo, que se torna vítima por qualquer aspecto que sobressalta aos demais, o que pode ser desde classe social, raça, religião, sexualidade, uma característica física. Além disso, são inúmeras as situações que levam ao risível, que nesse texto chamarei de riso depreciativo, riso esse que não carrega sensibilidade e empatia e que, em resumo, tem a intenção de oprimir e humilhar o outro.

É importante ressaltar que a experiência foi no ensino básico, uma realidade bem diferente de um curso de teatro, uma oficina de palhaçada ou de uma escola circense. No meu campo de atuação, a maioria dos alunos sente que é obrigado a frequentar a escola, aprisionados e passivos no processo de ensino-aprendizagem. As aulas de teatro são obrigatórias, o que difere dos outros cursos em que geralmente seus participantes optaram, por vontade própria, por desenvolver suas habilidades artísticas na linguagem com a qual se identificam. Ou seja, a motivação dos alunos faz toda diferença nas propostas pedagógicas de cada lugar. E, assim, concluí que não poderia obrigar ninguém a ser palhaço ou palhaça.

Inicialmente o foco da pesquisa, era explorar a figura do palhaço avidamente em todas as aulas de teatro, mas tratando-se de uma pesquisa ação, (Miranda 2019, p.7), os fins mudaram, e para mim uma “chave virou”<sup>16</sup>, pois a aplicação que eu almejava era baseada na formação do palhaço do “circo de escola” ou do “circo de gente que não é de circo”, como chama Castro (2005), uma pedagogia diferente de muitos palhaços de picadeiro que têm sua formação na tradição circense. O palhaço do teatro é formado fora das lonas, e sim nas salas de aula, seja cursos técnicos, livres ou de graduação. Eles são forjados num ambiente minimamente controlado, geralmente são maiores de idade e que escolheram estar ali, com exceção dos palhaços de picadeiro e toda sua tradição familiar que começam desde muito cedo. Como Castro aborda a relação deste último está ligado à sobrevivência:

Sucesso para o artista de circo é medido pelas gargalhadas que provoca, pelas palmas que recebe e pelo número de ingressos vendidos. Já o artista de teatro é movido por um compromisso de buscar a verdade na cena, de encontrar-se a si mesmo - o que é anterior e mais gratificante do que o aplauso. (Castro, 2005, p.218)

Na educação básica, por vezes, a escola pode apresentar um ambiente hostil ou aparentar uma prisão, o que era uma de minhas impressões quando adolescente. Nesse território, o menor erro pode ser motivo para o escárno e degradação do indivíduo. Percebi

---

<sup>16</sup> Segundo o dicionário, significa mudar a perspectiva ou entendimento sobre um assunto. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/virar+a+chave/>

que tornar esse ambiente acolhedor, a esse tipo de expressão, era um desafio com os adolescentes do ensino fundamental, pois o palhaço é praticamente a hipérbole do erro. Especificamente, foi após a briga, relatada na história acima, e toda repercussão do ocorrido que decidi alterar o curso para, refletir junto aos meus alunos sobre o que é risível para eles. O jogar e o brincar são as formas do palhaço se comunicar com sua plateia, e isso me encanta, além de representar um resgate aquilo que perdemos ao crescer. Quando deixamos de brincar, consequentemente abdicamos de criar, imaginar, por exemplo. O estudo e prática do palhaço tem esse fator de liberdade e transgressão: “O palhaço é risível, não exatamente porque ele cai, mas porque insiste em se levantar, mesmo sabendo que cairá novamente logo em seguida. Sua atitude é transgressão da norma, do hábito, do usual.” (Achcar, 2016, p.15).

Ressalto que a mudança de curso está ligada às necessidades atuais dos meus alunos, eles me mostraram isso. O palhaço não foi excluído da pesquisa, mas gerou um componente de estudo que tem muito a ensinar sobre seus desdobramentos em relação à educação básica. Contudo muitas barreiras precisam ser desconstruídas, pois a vulnerabilidade no palhaço exige um ambiente compatível com a sua linguagem e pessoas interessadas em vivenciar os desafios desse ser único e ousado.

## 5 O PEDIDO

A turma 1804, como mencionei, apresentava muitas questões e era considerada a pior turma da escola, no início de 2024. Busquei ativamente que esse título desaparecesse, sobretudo entre os alunos que o recebiam o rótulo com certo orgulho. Em aula, eu os provocava afirmando o contrário, e reafirmando que eram participativos. E realmente eram, embora existissem desafios que poderiam ser um entrave para outras disciplinas e para a personalidade de alguns professores mais tradicionais.

A agressividade e as dificuldades de aprendizagem eram latentes. Com frequência uma pequena discórdia ou uma “brincadeira”<sup>17</sup> fora de hora, escalonava para ofensas e agressões físicas. Eu mesma precisei intervir para que algumas situações não progredissem para algo mais sério. Lembro-me de uma aula em que estávamos jogando e uma das regras era o silêncio, um aluno interrompeu o jogo em vários momentos, e um dos colegas visivelmente irritado cobrava o cumprimento da regra. A tensão aumentou até que um mandou o outro “calar a boca”, começaram a discutir e a andar um na direção do outro aos berros. Mesmo com certo receio, por eles serem maiores que eu, intervim elevando minha voz, pedi para que se sentassem e conversássemos depois. Ao tentar retomar a aula vi duas meninas chorando. Parei novamente, levei-as para fora da sala para conversar e elas revelaram que estavam daquele jeito pela perda recente de um amigo que havia falecido. Naquele dia, foi difícil manter o planejamento diante de tantas intercorrências. Era mais um dia “normal” na turma 1804.

Apesar de tantas desilusões, eles gostavam da minha aula, principalmente das práticas e do *Kahoot*<sup>18</sup>. Com tantos flertes, aplausos na minha chegada e as emoções à flor da pele, finalmente, me rendi ao pedido.

O pedido de “casamento” aconteceu durante a aula onde expus sobre o projeto de pesquisa. Nesse momento, ao falar sobre a escolha do grupo, eles prontamente se ajoelharam e perguntaram se eu aceitava a turma. Isso porque além de professora de teatro, eu havia me tornado professora-representante, um outro quiprocó que me levou a essa função para

<sup>17</sup> Nesse sentido, a palavra está relacionada a zombaria, ou a troça. Ou seja, ações que podem ofender ou machucar o outro, segundo o dicionário disponível em: <https://www.dicio.com.br/brincadeira/>

<sup>18</sup> É uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Disponível em: <https://create.kahoot.it/>

contentamento deles, que brincaram: “Você aceita ser nossa representante?”. Por isso estabeleço analogias aos processos relacionais de um casal: essa turma me proporcionou ótimos momentos, mas também de muitas DRs com longas conversas.

A partir desse relacionamento decidi mudar o rumo do processo. Conforme preconiza na pesquisa-ação (Miranda, 2019), os sujeitos do processo me mostraram, a partir das circunstâncias, que eu precisava redefinir meus objetivos. Essas circunstâncias envolvendo sobretudo a violência, o riso diante da dor ou sofrimento do outro, tornam-se elementos cruciais para pautar a investigação sobre a comicidade nas relações interpessoais dos meus alunos adolescentes, com o auxílio de jogos teatrais e brincadeiras, temperados com a essência do palhaço.

Embora me aplaudissem quando eu adentrava na sala, bastava pedir para que abrissem os cadernos para que brotassem vaias e murmúrios. Como mencionei anteriormente, eles amavam a prática, principalmente os jogos de cunho competitivo, e reclamavam sempre que tinha alguma atividade escrita. Além disso, existiam alunos que afirmaram ter dificuldades em ler e escrever. Assim, a turma era composta por alunos com seus treze ou quatorze anos que ainda não sabiam ler uma simples frase, o que dificultou a realização de qualquer atividade com uso de textos.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras eram as atividade mais democráticas, pois permitia a participação de todos sem a preocupação com os atrasos na aprendizagem. Para corroborar a relevância do jogo teatral, apoio-me nas ideias de Soares (2010), que tece seus argumentos de que o jogar em sala de aula também é fazer teatro, possibilitando experiência estética e a subjetividade dos alunos da escola pública.

Em linhas gerais, Boal (2008), contribui com o conceito de que o fazer teatral pode ser uma forma de libertação e conscientização, além de proporcionar que os adolescentes explorem suas realidades e criem novas formas de interação social. Para complementar essa conversa inicial, convidei Correia (2020, p.21), que traça várias definições sobre o jogar e o brincar e que defende a brincadeira como parte da essência do palhaço, “oportunizando novas vivências corporais e mostrando-se potentes dispositivos didáticos”.

Posteriormente, participaram na abordagem sobre o riso e comicidade: Andrade (2005), que articula o riso com questões sociais e subjetivas, especialmente ligadas ao cotidiano, às relações humanas e ao contexto popular; Larrosa (1999), que desloca o olhar da

educação para o poético atravessado pelo riso; Castro (2005), que enfatiza sobre a Ética do riso, e reflete sobre o “Rir de x Rir com”; Achcar (2007) e Lecoq, que vão apresentar a função do palhaço; e por fim, em contraponto sobre o risível, abordaremos o *bullying* sob os pontos de vista de Porfirio (2025) e Albuquerque (2022).

### 5.1 “Prof, só na sua aula a turma fica unida”<sup>19</sup>

Um dos grandes desafios no que diz respeito à sociedade contemporânea são as relações cada vez mais superficiais, seja na escola ou na família. A Comunicação basicamente tem como mediador um aparelho celular. Torna-se cada vez mais raro diálogos reais, com o olho no olho, ouvidos atentos e um singelo toque. Consequentemente, assim o conversar pode não acontecer até mesmo dentro de casa. Ainda não é possível mensurar o impacto com as próximas gerações, Correia (2020, p.16), já traça uma prospecção bem concreta:

Portanto, as condições de vida na contemporaneidade produzidas pelo capitalismo financeiro, combinadas à midiatização das relações de comunicação, tem produzido efeitos extremamente nocivos sobre a sensibilidade humana. A combinação da individualização competitiva e do isolamento provoca uma condição de fragilidade, que vincula-se ao crescimento das patologias da esfera afetiva emocional . Assim , trata-se de uma geração que, aos poucos, está perdendo a capacidade de interação e de estabelecer contatos reais (não virtuais), da autonomia mental, emocional e política, tendendo a se tornar insensível e/ou triste.

Percebo esse distanciamento, e me preocupa a indiferença entre os indivíduos, que são incapazes de gerar empatia pelo outro. Há uma balização da violência de todo tipo, abusos, racismo, tortura, suicídio, feminicídios são por vezes aceitos e menosprezados. A dor do outro é ignorada ou vira produto. O indivíduo busca aquilo que é bom para si, e o outro se torna irrelevante; o que importa é o “EU”.

A questão da internet e das redes sociais gerou um alerta em diversas entidades, resultando em leis<sup>20</sup>, sob as esferas governamentais, que restringem o uso de celular na educação básica. Mesmo com algumas polêmicas, coube a escola a tarefa de viabilizar essa legislação. Ela tem a intenção de amenizar os impactos negativos na aprendizagem, concentração e na saúde mental de crianças e adolescentes, uma grande responsabilidade que

<sup>19</sup> Comentário de uma das alunas da turma 1804. Ela e mais quatro meninas me procuraram para falar dos problemas que a turma que estava enfrentando com outros professores. E também falaram sobre problemas de relacionamentos internos.

<sup>20</sup> Município do Rio de Janeiro: DECRETO RIO N° 53.918, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/rio-de-janeiro/decreto/2024/5392/53918/decreto>; Estado do Rio de Janeiro: LEI N° 5222, DE 11 DE ABRIL DE 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5222-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro>; Federal: LEI N° 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100>

recebemos, deveras desgastante, mas uma preocupação razoável em meio a tantos problemas relacionais dentro e fora das escolas.

Os adolescentes sofrem muitas influências que afetam suas visões sobre o mundo e, principalmente, a forma de como se relacionam com ele. Com isso, posso destacar desde as questões de sustentabilidade e o trato com o meio ambiente até questões de cunho social. No entanto pretendo me ater aos relacionamentos e a como se estabelecem na escola pública, bem como a comicidade se faz presente nesse local, sob aspectos que interferem no senso do “ser” e da coletividade.

Somos afetados por muitas óticas, cada indivíduo é atravessado por sua ancestralidade, crenças, traumas, ideologias, costumes, hábitos, território, enfim, por muitos elementos que podem constituir um ser humano. Quando esse sujeito encontra outros indivíduos pode haver conexão por similaridades, ou atritos a partir do dissemelhante. O sujeito carrega seu “currículo” pessoal, como menciona Moreira (2007), e tem sido um desafio para educação fomentar diálogos com essa diversidade presente nas escolas. Sobre isso o autor apresenta:

Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que povoam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços sócio-educativos (shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc), nos quais se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos.

Nesses outros espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexism e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula, reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos buscado neutralizar influências “indesejáveis”? Como temos, na escola, dialogado com os “currículos” desses outros espaços?

Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no que ocorre em nossas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa. (Moreira, 2007, p.29)

A partir dessa observação, conjecturo que o brincar é uma forma possível de provocar o diálogo entre as dissonâncias. E na escola, o jogar se apresenta como uma brecha para ir além do “caos da sociedade contemporânea” e “romper com o olhar miópe, deformante de si mesmo do mundo” Soares (2010, p. 27). Uma possibilidade de “reconectar” os indivíduos, e talvez assim, amenizar as desigualdades:

O jogo teatral constitui-se então em elemento fundamental para a condição do aprendizado de teatro dentro da sala de aula. Sua natureza pressupõe sua capacidade de invenção e reinvenção a partir do vazio, dos jogos de corpos, do uso do espaço nas condições em que se apresenta. E até mesmo a partir da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de auto-estima, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país massacrados por uma realidade social, familiar e escolar que os distancia de si mesmos e de seu poder direito de expressão.

A questão do celular, é um ponto num oceano de questões que permeiam os sistemas educacionais. Na fala de Soares (2010, p. 23), ela descreve nossa realidade, comum a maioria das escolas públicas brasileiras:

As salas abarrotadas de alunos, o espaço amontoado de carteiras, o número excessivo de turmas, a rigidez do horário, a dificuldade de uma relação dialógica entre professores e alunos, o caráter ainda é fundamentalmente “tradicional” da educação, a ausência de uma estrutura organizacional mais democrática, os interesses econômicos vejam hegemônicos que favorece uma pequena parcela da população, determinam qualitativamente a pedagogia do ensino do teatro na escola pública atribuindo-lhe um caráter descontínuo e efêmero. Esta característica descontínua da aula de teatro na escola pública não é o modelo de uma prática ideal, no entanto constitui-se enquanto realidade completa sobre o qual devemos trabalhar e que acaba por definir a maneira como a teatralidade surge na sala de aula.

Não posso aqui dar uma receita do que deve ou não ser feito, visto que cada escola tem suas problemáticas. No entanto, como defende Soares (2010), a realidade é o que temos, e o ideal está bem distante. Não me acomodei com as condições e, sempre que possível, procurei uma brecha para romper com o sistema estabelecido. Até lá, utilizo os artifícios que tenho à mão para que meus alunos possam vislumbrar outras impressões no mundo ao seu redor. Como o próprio Boal (2008, p.11), compreendia, o teatro tem capacidade de transformar e modificar posturas diante da sociedade.

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também o meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

Colocar em prática a teoria no contexto atual da escola pública pode ser angustiante , mas observo, em conformidade com a fala de Boal, que assim como teatro, os jogos e as brincadeiras podem provocar nuances de mudança, nem que por um breve instante. Como exemplo, em um outro incidente, permaneci com um grupo de cerca de cinco meninas após a

aula para conversar sobre alguns atritos que pude observar naquele dia. Nesse diálogo, elas me contaram sobre as dificuldades relacionais da turma com outros professores e alguns problemas internos, como a escolha do aluno representante e as exigências, por vezes, absurdas de alguns dos meus colegas. Em meio à conversa, uma delas relatou: “Prof, só na sua aula a turma fica unida”. Apesar de a frase parecer um elogio, não fiquei tão lisonjeada com a frase dela, ela despertou uma grande preocupação: E nas outras aulas? O que acontecia para gerar tantos conflitos e divisões? Ou melhor, o que NÃO acontecia para provocar essas dissensões?

Realmente, trabalhar o teatro na educação pública não é tão simples, mesmo com tantas teorias sobre sua importância, a prática pode fazer o professor se sentir no “olho do furacão”. Observo que a resposta a algumas inquietações pode estar na prática dos jogos teatrais, pois o teatro em si é coletivo, uma arte solidária. O jogar, assim como o brincar oferece interações sociais e afetivas, sendo um meio de despertar o sensível e construir novas perspectivas, como observa Soares:

Encontramos, assim, no jogo teatral o meio valioso de proporcionar ao aluno na escola uma educação estética, fundada na experimentação, na relação sensível e direta com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas e imagens teatrais, que lhe permitam experimentar e criar novos universos simbólicos dotados de maiores significados para suas vidas. (Soares, 2010, p. 20)

O jogar, além de estimular nossos sentidos, pode agregar valores como aceitação mútua e criatividade. Com a linguagem do palhaço, entremeando as brincadeiras com a comicidade, é possível incorporar também a aceitação do erro ou do fracasso, elementos que nos aproxima da nossa humanidade. Além disso, a generosidade e os afetos, podem igualmente fazer parte dessa vivência.

## 5.2 “Isso não tem graça!”

“O que te faz rir?” ou como geralmente ouvimos “o que tem graça?”. São duas perguntas com a mesma essência, a partir das quais podemos refletir sobre a comicidade e seus percursos para fazer contentar o indivíduo ou um grupo de pessoas.

É interessante pensar que o riso é algo inerente a nós, seres humanos, o risível revela a nossa condição humana, e Andrade (2005, p.53), compara:

Propp e Bergson concordam que a natureza não é ridícula – não existem florestas, estrelas, montanhas engraçadas. No entanto, o animal pode ser ridículo quando nos lembra o ser humano e seus movimentos. Podemos concluir, então, que o cômico sempre, direta ou indiretamente, nos remete ao humano.

O riso evidencia o nosso “Eu”, e por isso, em muitas áreas da sociedade, ele é inadequado e/ou proibido, pois ele tem o potencial de fazer cair as máscaras sociais e despir o indivíduo de tal maneira que só lhe reste a sua humanidade. Por exemplo, em nossa cultura, seria considerado um absurdo, um gracejo em meio a um velório, onde a caraça naquele momento deveria ser densa e no mínimo sóbria. Da mesma forma, uma gargalhada em uma audiência no tribunal poderia ser interpretada como desacato, dada a sua alta capacidade de modificar o seu entorno e de transgredir as regras. “O cômico é um mecanismo de subversão e destruição: ele revela e assim destrói a falsa autoridade e o falso poder daqueles que são submetidos ao ridículo. A comicidade, portanto, é provocada pela descoberta de algum defeito oculto.” (Andrade, 2005, p.54)

E na escola cabe o riso? E se há o riso, como ele se manifesta? Quais os estímulos que favorecem o cômico nesse ambiente? Pensar sobre o humor na escola parece ser algo incompatível com esse tipo de instituição. Parafraseando Larrosa, na “Pedagogia se ri pouco”, ou ainda nas palavras de Andrade: “Em minha opinião, é equivocado acreditar que “comédia não se aprende na escola, procedimento que me parece demonstrar a negação do gênero”. (Andrade, 2005, p. 4). Negar o riso é negar uma das características da nossa humanidade, e distanciá-lo da aprendizagem é como afastar-nos da nossa essência.

Por mais que o riso não tenha um lugar cativo em sala de aula, ele invade os corredores, está presente nos intervalos, ou até nas disciplinas que permitem essa manifestação. Surge em situações que transgridem a rotina educacional, como um aluno que

assobia ou naquele que faz uma pergunta às avessas ao assunto tratado. Há Aqueles alunos que tendem a quebrar a seriedade do sistema, quase como salvadores, que, por um breve momento, conduz a sua plateia para um oásis em meio a um deserto. “O riso pode atenuar tensões e “permite que o espírito alce voo sobre si mesmo” (Larrosa, 1998)

Nesse espaço repleto de histórias e influências, vale refletir sobre o risível que permeia as relações e sobre os efeitos da arte. Existem várias formas de manifestar o riso, mas pretendo me ater a duas formas opostas elencadas por Castro: “Quero apenas lembrar que o riso pode ser transgressor ou opressor. O riso liberta e reprime. Tudo depende do momento e de como e quem o provoca e para quem, com quem e de quem se ri.” Castro (2005, p. 257).

Compreender o riso que permeia a convivência escolar faz-se necessário para entender as conexões que se estabelecem, e consequentemente, o desenvolvimento dos adolescentes. Ao observar esses relacionamentos, surgiu, uma preocupação com o “rir de”. pois muitas situações de escárnio, intolerâncias, racismo e *bullying* passam pelo rir do outro, ou seja aquele que sofre opressão de um indivíduo ou de um grupo, por suas diferenças, manifestas no riso de seus opressores.

Riso ou escárnio? Piadas racistas, sexistas, fascistas... existem aos montes e o contraponto para elas não é a elaboração de um manual de boas maneiras ou um libreto sobre o que é e o que não é politicamente correto. O contraponto para o deboche repressor e constrangedor é a sensibilidade e a consciência do cômico, daquele que pretende provocar o riso alheio. Judeus são os melhores contadores de piadas de judeus, assim como as melhores farpas e ironias sobre bichinhas foram as que ouvi contadas por homossexuais. Pode piada de loura burra; podemos rir de gordos, magros, cegos, advogados, jornalistas, sapatos, machões e o que mais nosso humor inventar. A grande diferença entre humilhar e brincar é a que existe entre rir de e rir com. Num grupo de amigos exercitamos constantemente o humor que inclui, que transborda de afeto. Mas o mesmo comentário pode resultar numa ofensa que magoa e exclui. Tudo depende dos nossos verdadeiros sentimentos. (Castro, 2005, p.257)

Em algumas aulas, quando questionei sobre o que os fazia rir, em grande parte dos estudantes mencionou comediantes que utilizam uma linguagem mais “ácida” e provocativa. No cotidiano educacional, é comum presenciar brincadeiras que ridicularizam o outro. Além disso, as redes sociais torna-se um espaço recorrente de circulação desse tipo de humor, seja por meio de *memes*, postagens ofensivas, ou os desafios que podem levar a lesões sérias e até o risco de vida, mas que, provavelmente, divertem os espectadores que curtem e compartilham o sofrimento risível do outro.

Recordo-me de uma cena de improviso, na turma 1804, em que um dos grupos encenou um assalto. Um dos meninos representou o bandido, segurando a menina pelo pescoço, e em seguida derrubando-a no chão. A turma entrou em êxtase. Contudo, ao final das apresentações, a menina me procurou e relatou que o colega havia exagerado e apertado seu pescoço com força e que se sentia mal com a situação. Esse riso diante da violência tem se tornado, infelizmente, um elemento comum nas temáticas das aulas de teatro, talvez reflexo das vivências dos próprios adolescentes e das influências externas que os cercam. Durante as aulas, procurava evitar discursos moralistas sobre um riso certo ou um riso errado. Minhas intervenções concentravam-se nas questões que envolviam a violência, e suas possíveis consequências mais graves, como o caso da aluna que foi humilhada física e emocionalmente. Em muitos momentos, buscava provocar a reflexão por meio de jogos sobre o “rir com”, e o riso coletivo que acolhe e une em vez de excluir e ferir.

### 5.3 *Bullying X Rir com*

Ao longo da pesquisa foi uma constante a necessidade de pensar e problematizar sobre o conceito do risível. Uma questão recorrente nas aulas era: Existe algum tipo de riso mais adequado ao ambiente escolar?

Impor um modelo de riso parece algo inconcebível, dada a própria natureza do risível com as expressões das artes cênicas. Afinal, como seriam os bobos e bufões<sup>21</sup> se fizessem suas performances de forma mais contida ou comedida? A questão não é censurar o riso, mas compreender a intenção por trás daquele que produz o riso com no contexto escolar. Essa motivação, muitas vezes, pode estar associada a violência e à opressão manifestadas pelo *bullying*.

Antes de estabelecer conexões entre riso e *bullying*, vale salientar as definições e consequências dessa prática, que se diferencia de casos isolados ou pontuais de alguma forma de violência. Como professora, eventualmente recebo relatos de estudantes dizendo que determinado colega fez *bullying*, quando na verdade, trata-se de uma ofensa momentânea ou de uma brincadeira entre amigos que ultrapassou limites e resultou em constrangimento, ou mesmo um conflito. O *bullying*, entretanto, vai além desses episódios ocasionais.

A violência entre pares no contexto escolar (*bullying*) tem sido considerada fator de risco ao desenvolvimento saudável, afetando a saúde, a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo, físico e social de crianças e adolescentes. Trata-se de condutas agressivas com diferentes níveis e tipos de violência (física, verbal, e/ou psicológica), intencional, repetitiva ao longo do tempo; sem motivação aparente, que ocorrem entre pares e em uma relação desigual de poder e força. (Alcantara, 2019, p.510)

Alcantara, assim como outros autores, caracteriza o *bullying* como uma prática repetitiva e intencional, evidenciando a relação de opressor e oprimido. Outro desafio está em identificar o que de fato se enquadra a esse tipo de violência, pois percebo, em algumas falas, a negação dessa prática, e frequentemente dizem que “isso não existe” ou “isso é frescura” dessa geração que não aguenta uma “brincadeira”.

Ressalto novamente, que outras formas de violência, mesmo quando disfarçadas de “brincadeiras” diferem do *bullying*. No entanto, esse também pode estar atrelado a motivações

---

<sup>21</sup> Cômicos que entretinham a realeza na Idade Média.

racistas e homofóbicas. As vítimas, muitas vezes, têm dificuldade em relatar as agressões, em se defender ou em encontrar ajuda. Essa violência não é uma “modinha” nem tão pouco coisa da geração contemporânea. É um equívoco normalizar esse tipo de violência:

Por ser um fenômeno relacional, complexo, multifacetado e contextual, e que costuma se apresentar dissolvido nas relações entre crianças e adolescentes no cotidiano escolar, é, muitas vezes, interpretado como um processo ou fase “normal” do desenvolvimento, dificultando sua detecção e combate. Como é um problema entre pares – e no ambiente escolar é onde prioritariamente se configuram interações entre esses grupos, organizados por faixa etária e etapa escolar – chamamos de *bullying* escolar esses comportamentos agressivos e repetitivos entre pares dentro da escola. (Albuquerque, 2022,pg.187)

Estava buscando relatos pessoais para acrescentar sobre o *bullying*, mas recordei de minha própria história.

Com cerca de sete anos, muito tímida e sem amigos, eu costumava ficar isolada, entrava muda e saia calada da escola. Mesmo tentando ser discreta, isso não impediu que me notassem. Uma colega de turma que começou a zombar do meu cabelo crespo e, além disso, durante o intervalo batia em mim. Lembro-me de um dia, em que ela pegou um galho de uma das árvores do pátio e ficou me perturbando com aquilo. Eu não tinha nenhuma relação com ela, mas fui alvo constante e não conseguia me defender.

Para mim, um dos momentos mais dolorosos foi quando ela me acusou falsamente de ter pegado um de seus lápis. Ela mentiu para a professora e disse que eu havia pegado. Então fui obrigada a entregar o meu lápis para a menina. A professora acreditou nela. Essa ocasião foi tão marcante que ainda lembro dos detalhes, como o desenho do lápis, que era daqueles com impressão da tabuada.

Quando cheguei em casa, minha mãe, como de costume, olhou o meu material. Então quando ela percebeu a falta do lápis e me questionou, eu não consegui contar o que aconteceu. Eu omitei o que sofria.

Olhando para a menina que fui, pergunto: por que não contei a verdade? Por que não conseguia me defender? Por que sofri sozinha por tanto tempo? Isso não foi “frescura”, nem coisa de criança, isso ainda dói. Foi *bullying* com nuances de racismo. Quase trinta anos depois, ainda carrego essa cicatriz, que ainda dói quando verbalizo esse enredo.

A repetição das agressões, a exclusão, e até mesmo as atitudes que hoje entendo como racistas, fazem parte do *bullying*. Hoje comprehendo que trago marcas dessa e de outras

vivências. E, assim, ressalto, a partir das palavras de Porfírio (2025), as consequências para o oprimido a curto, médio e a longo prazo, que podem levar a desdobramentos trágicos:

<sup>11</sup>As consequências do *bullying* podem ser devastadoras e irreversíveis para a vítima. Os primeiros sintomas são o isolamento social da vítima, que não se vê como alguém que pertence àquele grupo. A partir daí, pode haver uma queda no rendimento escolar, queda na autoestima, quadros de depressão, transtorno de ansiedade, síndrome do pânico e outros distúrbios psíquicos. Quando não tratados, esses quadros podem levar o jovem a tentar o suicídio. (Porfírio, 2025)

O riso está presente, também, em violências como essa, manifestando-se como escárnio e deboche repressor. Ele possui uma dupla face na sociedade, embora possa ser uma fonte de prazer e de crítica libertadora, também opera como um mecanismo de opressão e exclusão, no qual a humilhação, a insensibilidade e a antipatia se tornam elementos centrais para que o grupo puna e castigue o indivíduo que se desvia da “norma social”, como discorre Monteiro:

Talvez o riso enquanto gesto punitivo retire sua eficácia justamente do fato de que, enquanto corrige, também gera ganho de prazer, um bem estar momentâneo tanto para quem o produz quanto para quem ri, jamais para quem é objeto do riso, ou seja, aquele que está sendo punido. (Monteiro, 2020,pg. 36)

Tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying*<sup>22</sup> têm em seu escopo, o humor, na qual o alvo do riso, aquele que é oprimido, não tem participação do momento cômico, ele é excluído e subjugado. Castro (2005) traduz essa atitude como “rir de”, um tipo de humor que humilha, que rejeita, diferente do “rir com”, que inclui e que gera afeto.

Esse contraste reside, fundamentalmente, na intenção ética e na sensibilidade que acompanha o ato de rir de alguém ou rir com alguém. Enquanto que o *Bullying* se apropria do risível para reprimir e escarnecer o indivíduo considerado “desajustado”. A comicidade do palhaço, por exemplo, utiliza o humor para incluir, criticar a opressão e abraçar a imperfeição e a vulnerabilidade que são inerentes à condição humana.

Assim, o palhaço tornou-se o condutor das propostas desenvolvidas com os meus alunos, pois ele é aquele que se coloca em “sacrifício” para que o outro possa rir. Afinal, “rir

---

<sup>22</sup> Termo usado para a violência por meio da internet, geralmente em redes sociais.

com o palhaço é a possibilidade de rir de si mesmo sem culpa nem compaixão.” (Achcar, 2007, p.58 ).

Na comicidade do palhaço, ele não tem necessidade de usar o outro, ele próprio é o alvo do ridículo, e a plateia colabora para o sucesso do seu fracasso. O erro, as falhas e a discrepança em relação aos padrões são a força cômica desse artista, que nos conecta a nossa humanidade. Como afirma Lecoq, “O *clown* é aquele que “faz fiasco”, que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir.” (Lecoq, 2021, p. 185).

Dessa forma, por intermédio dessa comicidade pude considerar a relevância de trabalhar a palhaçada em sala de aula, salientando que o riso faz parte do nosso ser, mas que também podemos questionar as motivações do risível. Por fim, propor um riso coletivo, surgindo da generosidade daqueles que se permitiram fracassar por sua platéia.

**Figura 9** - Eu liquidificador. Palhaça Ciclana jogando na aula de Rodrigo Robleño.



**Fonte:** Acervo Pessoal

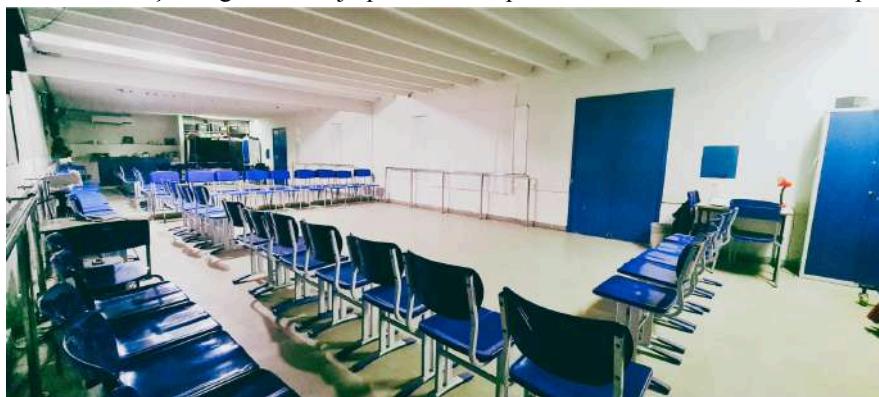
## 6 CASAMENTO

A rotina com os alunos da 1804, de fato, foi bem diferente das expectativas que eu almejava para essa pesquisa. Assim como em relacionamentos ou casamentos, em que projetamos um ideal, a realidade no dia a dia parece ser bem diferente daquilo que imaginávamos. Digo, que desenvolver este estudo teve seus altos e baixos, bem semelhante a uma montanha russa com muitas emoções, sejam elas boas ou ruins, afinal como dizem: “nem tudo são flores”.

A seguir apresento uma breve trajetória de nossas aulas<sup>23</sup>. Um panorama dos procedimentos adotados para debater sobre a comicidade entre adolescentes, bem como o uso dos jogos e brincadeiras para apresentar um riso desvinculado a violência. Por fim, compartilho as produções e experimentações artísticas dos alunos.

As aulas com a turma 1804 aconteciam às quintas-feiras, sempre nos dois primeiros tempos, das 7h30min às 9h10min, totalizando 1h40min (ou dois tempos de 50 min). Com as demais turmas do oitavo ano também aplicava o mesmo planejamento, no entanto, o acompanhamento teve foco na turma já mencionada, geralmente eram os primeiros a experimentarem as atividades, por isso o trocadilho de serem minhas “cobaias”. As aulas práticas geralmente ocorriam na sala de dança, mas em alguns casos usamos a quadra ou o pátio externo. Nesses momentos de saída, eu frisava a importância do respeito, e, por vezes, estabelecia esse comportamento como condição para a realização das aulas práticas.

**Figura 10** - A sala de dança. Lugar de desejo pelos alunos por ser onde acontecem as aulas práticas.



**Fonte:** Acervo Pessoal

<sup>23</sup> Os registros de fotos e vídeos relacionados ao jogos foram feitos com outro grupo - que fazem parte de um projeto à parte, mas contribuíram para ilustrar as atividades realizadas com a turma em estudo.

Basicamente, a maioria das aulas foram práticas e seguiam um fluxo de atividades, rotina essa que utilizei, inclusive, nos outros anos. Geralmente seguimos essa disposição, começamos com a concentração, em seguida passamos para o jogo principal no qual desenvolvemos o objetivo principal da aula (ou Habilidade). Por fim, finalizamos com uma pequena apresentação de cenas planejadas ou improvisadas. Com a sobra de tempo, fazemos uma despedida com algum jogo de ritmo ou música, ou até uma brincadeira a escolha deles.

#### **Quadro 1 - Estrutura básica de organização das aulas práticas**

- **Introdução** / Concentração (Preparação)
- **Desenvolvimento** / Jogos principais (Habilidade a ser desenvolvida)
- **Encenação** / Improviso (Construção de cenas a serem apresentadas)
- **Despedida** / (Momento de descontração e conclusão)

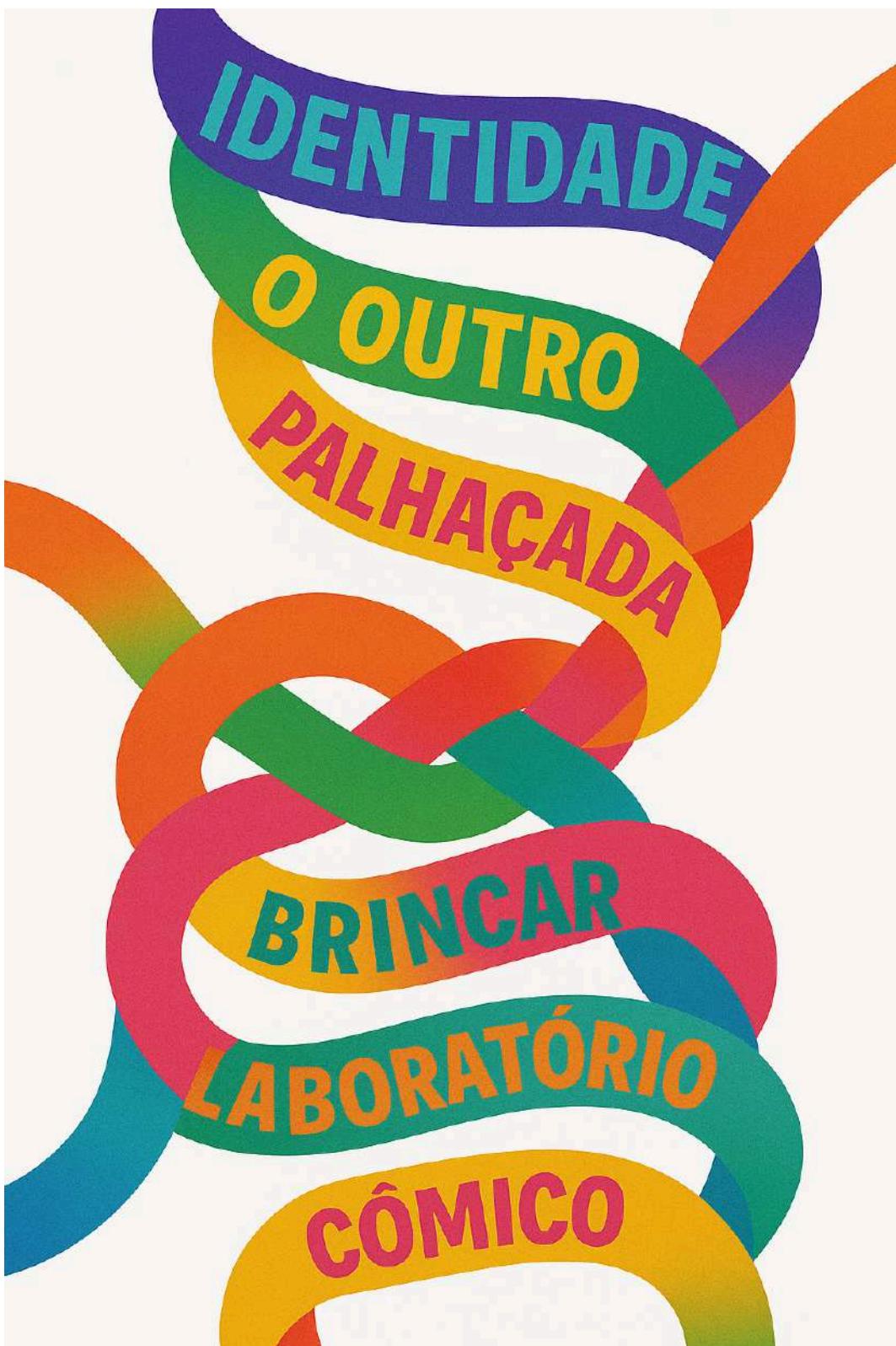
**Fonte:** O autor

Essa estrutura fazia parte do meu planejamento, mas, como mencionado antes, os relacionamentos podem quebrar nossas expectativas. Em alguns momentos, a aula parava na etapa da concentração, e assim, um planejamento diário poderia levar muito mais que uma única aula para ser concluída.

Os procedimentos, tiveram como base diversas referências, e não deixaram de atender as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A título de exemplo, uma das habilidades previstas nesse documento é “Investigar as possibilidades corporais”, cujo objeto de conhecimento é a “Expressão corporal”. Assim como na BNCC que menciona como uma das habilidades (EF69AR29) “Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico” (BNCC, 2020, p.208). Ou seja, ambos os documentos apontam a importância das expressões do corpo, elemento esse que pode ser potencializados de muitas formas, inclusive por meio de brincadeiras populares, as máscaras e do jogo do palhaço. As artes cênicas tem esse viés mais abrangente, em que posso trabalhar o corpo sob diversas óticas.

Assim, os objetivos desta pesquisa aderem em seus procedimentos as habilidades, competências e objetos de conhecimento propostos pelos sistemas de educação, pois possuímos a liberdade para elaborar nossas aulas, mas enfatizam a aquisição das habilidades, ou seja, não importa o percurso que faremos, a questão é chegar ao destino final.

**Figura 11** - O trançar dos fios. Um exemplo de como as abordagens atravessam umas às outras. Ora mais sutilmente, ora mais intensamente, mas todos os fios estão ali e fazem parte da mesma estrutura sem a necessidade de uma hierarquia.



Fonte: OpenAI - ChatGPT

Em síntese, os cinco fios retratados na figura 11, foram entrelaçados no planejamento das aulas de Artes Cênicas. Por meios de jogos teatrais, brincadeiras, vídeos e debates sobre comicidade, em conformidade com as diretrizes da BNCC (2018) e as Orientações Curriculares de Artes Cênicas (2020). O processo também foi corroborado pelas reflexões de autores que fundamentam a prática. Os conteúdos foram pensados a partir destes fios:

**IDENTIDADE** - Este tópico tem como objetivo promover o autoconhecimento e a valorização da autoestima dos adolescentes, estimulando a compreensão de suas características individuais, histórias de vida e ancestralidades. O palhaço se apresenta como uma linguagem na qual a exigência de uma exposição autêntica do eu é mais evidente. Como afirma Scalari (2023, p.14): “No *clown*, o ator também se abre, mas para buscar em si sua singularidade, mostrá-la ao público e assim deixar sua marca pessoal no mundo.”

**O OUTRO** - Neste ponto, o foco está na construção das relações humanas, no desenvolvimento da escuta sensível, da empatia e do respeito às diferenças. A coletividade e o afeto são elementos fundamentais desse processo. O próprio ato de brincar aponta para o estabelecimento do vínculo, revelando o riso como ponte entre os sujeitos. O riso do palhaço nasce do jogo compartilhado com o outro — um riso que agrupa, em contraposição ao riso excluente. Um princípio essencial dessa linguagem é o de “dizer sim ao jogo” (Achcar 2007, p.101), exercitando a abertura e a permeabilidade ao outro, afastando a lógica da competição e fortalecendo o sentido de parceria.

**A PALHAÇADA** - Neste momento, propõe-se o estudo da história da linguagem clownesca e da comicidade ao longo do tempo e nas diferentes culturas, refletindo também sobre o papel do riso na sociedade. A investigação sobre a palhaçaria permite compreender como o cômico atravessa contextos históricos e sociais, transformando-se em ferramenta de expressão, crítica e humanidade.

**BRINCAR** - Este tópico busca resgatar o valor da brincadeira, da imaginação e da criatividade, incentivando o desenvolvimento de habilidades para solucionar problemas que emergem do cotidiano juvenil. O ato de brincar é compreendido como um potente mecanismo de produção de subjetividade e da construção de autonomia. Por meio do jogo, os estudantes são convidados a revisitar suas identidades e a ressignificar o universo teatral. Nesse sentido, o processo de se tornar palhaço é entendido como um “*reaprender a brincar*” (CORREIA, 2020), reconhecendo no riso e no jogo caminhos para reconexão com a própria essência.

**LABORATÓRIO CÔMICO** - Este momento visa estimular a produção artística dos estudantes por meio da apreciação de artistas, da criação coletiva de cenas improvisadas e da montagem de apresentações voltadas para a comunidade escolar e ao público externo. Trata-se de um espaço de experimentação, partilha e expressão. O palhaço, como modelo de linguagem, atua como se estivesse diante de pessoas que o amam, acreditando na plateia e reconhecendo-a como uma aliada em seu jogo. Ele joga em completa conexão com o público; sua força nasce do encontro. A generosidade é, portanto, um valor essencial, pois sustenta a confiança necessária em um trabalho no qual a relação entre ator e plateia constitui o próprio fazer artístico.

Esse tópicos, os quais chamo de fios, foram trabalhados em convergência. Ou seja, não seguiram uma ordem linear, mas se atravessam como uma trama de corda, ou uma trança com vários filamentos que formam uma única peça. Assim, uma única aula poderia ter várias linhas que se entrelaçam. A seguir, apresento três exemplos de aulas que demonstram esse entrelaçamento.

## 6.1 “PRIMEIRO CONTATO”

**Quadro 2 - AULA “primeiro contato”**

→ <b>FOCO:</b>
Interação e Colaboração
→ <b>HABILIDADES:</b>
Reconhecer os elementos do jogo teatral, respeitando as regras estabelecidas, de maneira sociável e empática, aplicando-os com propriedade;
Desenvolver a improvisação de movimentos, gestos, posturas em pequenas cenas.
Concluir que o teatro é um trabalho coletivo. <sup>24</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Introdução:</b> Sorriso Milionário (BRINCAR)</li> <li>● <b>Desenvolvimento:</b> Emboladão (O OUTRO)</li> <li>● <b>Encenação:</b> Posando (LABORATÓRIO CÓMICO)</li> </ul>

**Fonte:** O autor

### I.“SORRISO MILIONÁRIO”

Esse é um exemplo de uma aula de início de bimestre. Onde no primeiro contato, optei por um jogo de quebra gelo e interação. Nessa aula, escolhi a brincadeira conhecida como Sorriso Milionário.

#### • INSTRUÇÕES:

Na versão original, os alunos confeccionam cinco bolinhas de papel no total, e cada uma possui o valor de mil pontos. Ao sinal do professor, os participantes andam pela sala, e com outro comando, param. Em seguida, formam uma dupla com a pessoa mais próxima, e apenas com o contato visual provocam a risada. Aquele que rir primeiro deve pagar mil pontos para o outro que o fez rir. A dinâmica prossegue, repetindo o ciclo: o sinal, o caminhar, o parar, a formação de novas duplas e o riso. O jogo termina quando um jogador acumula a maioria das bolinhas, ou seja, ganha aquele que provocou mais risadas.

Na minha adaptação, uma das mudanças foi pedir para elaborarem cinco cédulas de papel, em vez de bolinhas, pois temia que essas fossem usadas para outros fins. Cada aluno

<sup>24</sup> Habilidades descritas no currículo carioca de 2020, desenvolvido pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro.

então fez suas cinco notas personalizadas, e cada cédula valia mil pontos. Após a produção das notas, fomos para sala de dança onde demos continuidade à prática.

**Figura 12** - Confecção das cédulas. Material para uso no jogo Sorriso Milionário.



**Fonte:** Acervo Pessoal

Outra diferença em relação ao jogo original, foi que os alunos percorreram a sala livremente, sem um comando, e puderam, além do olhar, usar outros recursos para fazer o outro rir. Porém, a única exceção foi o toque: não era permitido encostar no outro, ou fazer “cosquinhas”.

#### • VIVÊNCIA:

A turma 1804 apreciou a prática, que foi intensa, pois a liberdade oferecida pelas aulas de artes cênicas também carrega a possibilidade de esses corpos extravasarem tudo o que estava contido. Como Pavis (2008, p. 67) e Lehmann (2007, p. 146) reforçam que o corpo no palco não é apenas representação, mas também potência expressiva, carregando marcas sociais, culturais e afetivas. Ao vivenciar práticas cênicas, os adolescentes encontram nesse espaço um território de liberdade e potência, onde corpos antes silenciados encontram meios de extravasar, experimentar e reinventar.

Por vezes, a minha atenção era voltada para as agressões que poderiam surgir. Como havia um certo grau de competição, alguns não aceitavam perder e retrucaram. Com isso, um jogo com muitas possibilidades foi, de certa maneira, caótico.

Posteriormente, refleti que com essa turma talvez fosse necessário manter os comandos básicos, como andar e parar ao meu sinal, para evitar alguns atritos e dar mais dinamismo às trocas de duplas, não abrindo espaço para os conflitos. Entendi que ter regras bem delimitadas poderiam provocar novas possibilidades.

Sobre as diretrizes que regulam a prática, segundo Huizinga (2008), o jogo estabelece um “círculo mágico” no qual as regras assumem primazia sobre as normas da vida cotidiana, criando um espaço simbólico no qual o jogador atua de forma distinta da realidade. Assim, ressalto a partir das experiências em sala de aula, que ter regras claras promovem convivência harmoniosa, a cooperação e respeito mútuo.

O fio principal foi o BRINCAR, mas a PALHAÇADA também poderia ter sido um bom fio condutor para essa proposta inicial, pois fazer outro rir é a subsistência do palhaço. Nesse caso, simulamos com as notas falsas a demanda real de um profissional da palhaçada que, para sua sobrevivência é necessário fazer com que o outro ria dele.

**Figura 13** - Sorriso Milionário. Alunas disputando as cédulas com sorrisos.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## II. “EMBOLADÃO”

No desenvolvimento, foi proposto o jogo Emboladão. Começamos com os alunos formando um círculo em pé. Apresentei as principais regras e orientei a não empurrar, não puxar e evitar deslocamentos bruscos.

### • INSTRUÇÕES:

Na posição inicial, pedi para que gravassem exatamente quem estava à sua esquerda e quem estava à sua direita. Após isso, soltaram as mãos e caminharam a partir do meu comando. Indiquei que fizessem algumas qualidades de movimento, como andar lento, rápido ou de costas, e que simulassem como se tivessem com um grande peso em um dos ombros, ou com um bola de ferro amarrada a um dos pés. Por último, pedi para que juntassem todos no centro como um “bolinho” bem próximo. Naquele momento indiquei que procurassem, somente com olhar, as duas pessoas lá do início do círculo, ou seja, aquele que estava à sua direita, e à esquerda. Então sem sair do lugar, no bolo de gente, eles tiveram que dar as mãos para essas duas pessoas. Não foi uma tarefa simples, mas as conexões foram feitas, e com o grupo todo embolado no centro da sala, eles receberam a última regra: voltar a formação inicial, o círculo aberto, eles puderam pular, girar, passar por baixo ou por cima, mas tudo sem soltar as mãos.

**Figura 14** - Emboladão. Alunos tentando desfazer os nós para voltar a formação inicial.



**Fonte:** Acervo Pessoal

### • VIVÊNCIA:

A partir daí surgiram algumas complicações, pois alguns alunos foram bem violentos nesse momento. Eu os retirei do jogo por um tempo, conversei e chamei a atenção quanto aos perigos que poderiam trazer aos seus colegas, mas depois inseri os meninos novamente a brincadeira.

Foi interessante observar a tensão e a ansiedade da turma durante o processo, em poucos momentos se divertiram, exceto por aqueles que, ao agredir, apresentavam um certo prazer na violência. Havia uma pressão para fazer dar certo, mas no final, quando eles conseguiram como turma, alcançar o objetivo de desfazer os nós, a comemoração após o sucesso foi com gritos, palmas e danças.

Eles ficaram muito empolgados após a conclusão do jogo. Durante o procedimento dessa brincadeira, apontei a necessidade do trabalho em equipe e de escuta, pois era importante identificar quais vozes apontavam para as possíveis soluções. Enfatizei que só conseguiriam chegar ao objetivo final se trabalhassem juntos. E esse era um dos meus embates, a consciência do coletivo. Como mencionei anteriormente, o grupo era bem dividido, com subgrupos que raramente se misturavam ou, pior, possuíam atritos entre si. Por intermédio das aulas de teatro eles tiveram a oportunidade de exercitar o senso de coletividade.

**Figura 15** - Nós que afetam. Alunos trabalham juntos para desembolar os nós.



**Fonte:** Acervo Pessoal

Segundo Koudela (2013, p.45), o jogo teatral “se estrutura na relação entre os participantes, na escuta, no respeito às regras do jogo e na construção conjunta de sentidos” . Essa perspectiva reforça a ideia de que o aprendizado teatral, só se realiza plenamente quando há colaboração mútua, estimulando a corresponsabilidade entre os envolvidos. Desse modo, o jogo ou a brincadeira, podem ser meios para aguçar o senso do coletivo e favorecer o entrosamento entre sujeitos tão distintos, mas que no jogo compartilham os mesmos objetivos.

### **III. “POSANDO”**

A proposta para o momento de encenação foi uma brincadeira chamada Posando, versão adaptada, que fiz do jogo de Reverbel (1989, p. 37).

#### **• INSTRUÇÕES:**

Primeiro, os alunos foram separados em grupos de no máximo seis pessoas. Cada grupo tinha o desafio de formar um grande objeto usando os corpos um dos outros, e assim formar uma espécie de escultura. Ressaltei a importância de ter cuidado com o corpo do outro, um aviso que precisei repetir constantemente. Eles tiveram um tempo para combinar e testar as formas, e depois puderam apresentar as suas obras.

#### **• VIVÊNCIA:**

Foi um momento bem descontraído. Foi interessante ver a entrega de cada grupo. Para montar seus objetos deitavam no chão, subiam um nos outros e se divertiam com a possibilidade de construir algo juntos. Alguns estudantes mencionaram que suas referências para as formas viam de redes sociais, então eles já conheciam um pouco desse jogo, através de pequenos vídeos da internet.

Após as apresentações, fiz uma variação no qual eles fariam o objeto com o acréscimo de um pequeno texto, que poderia ser apenas uma frase. Tiveram a liberdade de usá-lo da forma que eles quisessem.

O momento em que todos os grupos estão planejando suas cenas, é um pequeno caos em sala de aula, vários grupos falando ao mesmo tempo. Tiveram aqueles que não se concentravam na tarefa e interferiam em outras equipes, o que resultou em queixas como: o “Professora, fulano tá atrapalhando”.

Nesse momento aconteceram desgastes, como um aluno que foi até outro e deu um tapa, ou a menina que tocou nas partes íntimas do colega, e o amigo da “vítima”, começou a discutir com ela com inúmeros palavrões. Assim, um momento em que eles teriam mais liberdade foi o ensejo para contendas.

Mesmo com todas as intempéries, as apresentações aconteceram e nesse momento pude observar quanto ao respeito no momento de encenação, pois era um momento de vulnerabilidade que todos iriam passar. Então restringia vaias e julgamentos, mas era liberado o riso e os aplausos durante as cenas, pois ao final já faríamos os comentários para contribuir com os grupos e não para escarnecer as equipes.

**Figura 16** - Posando. Apresentação das “objetos” confeccionados pelos próprios alunos



**Fonte:** Acervo Pessoal

## 6.2 “EU E O OUTRO”

### Quadro 3 - AULA “eu e o outro”

→ FOCO:	Interação, Escuta e Empatia
→ HABILIDADES:	<p>Reconhecer os elementos do jogo teatral, respeitando as regras estabelecidas, de maneira sociável e empática, aplicando-os com propriedade;</p> <p>Praticar a solidariedade, resiliência e empatia com o outro e a coletividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Introdução:</b> Variação Bolinhas (BRINCAR)</li> <li>• <b>Desenvolvimento:</b> “Sol Brilha... Tempo Fecha...” (BRINCAR/ IDENTIDADE/ O OUTRO)</li> <li>• <b>Encenação:</b> “Me faça rir” (LABORATÓRIO CÔMICO)</li> <li>• <b>Despedida:</b> “Viúva” (O OUTRO/ BRINCAR)</li> </ul>

**Fonte:** O autor

### IV. “BOLINHAS”

Nesse segundo exemplo, passamos por vários fios. Essa aula foi um verdadeiro trançar, mas levou um tempo considerável para terminar. O primeiro jogo aparentemente simples, foi um desafio em vários sentidos. Este exercício com bolinhas possui muitas formas de se brincar, e algumas versões aprendi com Guilherme Miranda nas aulas da disciplina “O Jogo cênico do palhaço”<sup>25</sup>. Escolhi uma variação no qual o foco principal era a concentração, ou seja, uma prática para dar início às atividades.

#### • INSTRUÇÕES:

Começamos em círculo. A orientação dessa atividade é iniciar com um aluno jogando a bolinha para o outro, e esse a lança para o próximo sem repetir as pessoas, ou seja, sempre lançando para quem não recebeu. Assim segue até o último aluno pegar a bolinha e passar ao primeiro que irá reiniciar o jogo mantendo a mesma sequência de pessoas. Para gerar mais atenção, mais objetos podem ser colocados em jogo. A regra principal é: se a bolinha cair, ela retorna ao primeiro jogador para que a sequência recomece. É importante ficar atento de

<sup>25</sup> Aula ministrada pela professora Ana Achcar para alunos da graduação em teatro da UNIRIO e com Guilherme Miranda, seu orientando, que realizou sua pesquisa nessa turma.

quem recebeu e para quem deve lançar, pois sempre mantém a ordem de passagem pelas mesmas pessoas.

**Figura 17** - Bolinhas. Jogo de concentração geralmente feito no início das práticas.



**Fonte:** Acervo Pessoal

### • VIVÊNCIA:

Um jogo aparentemente simples, mas com muitas nuances que revelam bastante sobre o comportamento e as relações.

Percebi afobiação e ansiedade em passar logo o objeto, vi descompromisso com regras, alguns jogavam de qualquer jeito ou com força. Também aconteceram os julgamentos e críticas, principalmente quando alguém deixava a bola cair, o jogador que errava era chamado de algo ofensivo. Nesses momentos eu interferia para falar que o erro fazia parte do jogo e da nossa humanidade, afirmei que como grupo eles deveriam brincar juntos, incentivando e apoando uns aos outros. Ressaltava que poderiam rir dos erros, mas sem humilhação e agressividade com seus pares.

Ficamos mais de 50 minutos nesse jogo. Em alguns momentos acabei sendo ríspida para que as regras fossem mantidas, e quando finalmente conseguiram passar a bolinha por todos e voltar para o primeiro jogador, comemoraram demais.

A primeira vez foi tensa, mas depois se acostumaram com o jogo e pediram por ele. Percebi que a condução do jogo poderia ser mais flexível em alguns aspectos, mas quanto às agressões verbais, ou físicas, isso não havia negociação.

## V. “O SOL BRILHA”

O próximo, “o Sol brilha ou o tempo fecha” aprendi com Marina Henriques e Helen Sarapeck.

### • INSTRUÇÕES:

Nesse jogo, uma pessoa fica no centro e as outras ficam em volta na frente de um sapato. Na minha versão, substitui sapatos por cadeiras. A pessoa que não tinha um lugar ficava no meio dizia frase “O Sol brilha para...” e completava a frase com alguma característica, por exemplo “O Sol brilha para quem tem cachorro”, ou “O tempo fecha para quem nunca viajou de avião”, daí todos aqueles que tivessem aqueles aspectos deveriam trocar de lugar, e a pessoa do meio, por sua vez, tentava tomar um lugar enquanto os outros se deslocavam, e assim sempre sobrava um no meio que falava uma outra frase.

Como regra, pedi que não repetissem características, sempre tinha que ser diferente para coletarmos mais informações. Especificamente, nesse jogo, pedi para que falássemos sobre relações familiares e questões da própria vida como perdas, acidentes, conquistas, etc. Por exemplo “O tempo fecha para quem sofreu racismo”, ou “O sol brilha para quem tem pet”.

### • VIVÊNCIA:

A intenção principal desse jogo foi aprofundar o conhecimento mútuo e provocar empatia, pois eles viram que o outro tinha algo em comum. Porém, houve alguns desafios, e em varios momentos eu parava o jogo para refletir sobre algo que foi dito, como “O tempo fecha para quem tem cabelo duro”, mesmo sendo dita um menino negro, essa frase gerou um desconforto nos colegas principalmente, pela entonação pejorativa. Então falei sobre o cuidado com as palavras que podem agredir, pois as pessoas não se sentiriam à vontade, ou não assumiriam um adjetivo ofensivo, e com isso não trocariam de lugar.

Como regra, as frases que iniciam com “O tempo fecha...” denotam algo ruim, e quando o menino falou essa frase houve a interpretação de quem ter o cabelo crespo era algo ruim, quando ele poderia usar a frase “O tempo fecha para quem não gosta de alguma parte do seu corpo?, ou simplesmente: “O sol brilha para quem tem o cabelo crespo”.

No momento das trocas, também ocorreram episódios de agressão física com empurrões para tirar o outro da cadeira. É importante destacar que o riso surgia justamente nesses momentos, a luta pelo lugar era praticamente um número cômico, mas eu precisava ficar atenta aos exageros. Enfatizei que nas próximas aulas era necessário um grupo acolhedor e empático, para que os nossos encontros se tornassem um território seguro para as expressões, livre do medo de julgamentos.

Esse foi um dos maiores desafios, facilitar um lugar seguro, sem *bullying*, escárnios, preconceitos e discriminação. A possibilidade de estabelecer nesse território a reflexão, e até mesmo a superação de desigualdades pode estar inerente ao ensino da artes cênicas, como propõe Soares: “Um dos objetivos do teatro na escola é propiciar este diálogo entre saberes diferentes, possibilitar a construção de uma linguagem artística fundamentada na livre expressão do ser humano e no respeito mútuo pelas diferenças.” (Soares, 2010, p. 26)

**Figura 18** - “Sol Brilha”. A professora também participava de alguns jogos.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## VI. “ME FAÇA RIR”

“Me faça rir” é uma brincadeira de desafio que aprendi em um dos cursos de palhaços dos quais participei.

### • INSTRUÇÕES:

A proposta é que todos estejam em círculo e uma pessoa no centro. Esta, por sua vez, tem o objetivo de fazer o grupo rir, e os que estão em volta tentam manter a seriedade enquanto a pessoa do meio age. Foi um desafio, pois havia alunos mais ousados e outros muito tímidos.

### • VIVÊNCIA:

Eu iniciei o jogo com um mecanismo de comicidade “inesperado”. Esse recurso é definido como aquele que “propõe uma quebra inesperada e surpreendente em alguma norma (regra, padrão, série) conhecida” (Andrade, 2005, p.108). Eu falava normalmente e, de repente, dei uma risada estridente. Surpreendi a todos, e alguns levaram um susto, enquanto outros começaram a rir. Então, escolhi um dos que estavam rindo para continuar o jogo, mas com a turma 1804 produzimos pouco nesse exercício.

Havia uma resistência em ir para o centro, e poucos aceitavam. Alguns ainda recorriam às piadas, outros tentavam encostar ou falava algo no ouvido. Observei que eles tinham dificuldade de expor o ridículo para todo o grupo, geralmente escolhiam aqueles que tinham mais afinidade. O foco deixava de ser a comédia para ser o ato de “puxar” o outro para o centro. Alguns até investiram em ações e gestos, mas depois apostaram em contar piadas, e percebi um apreço por esse tipo de expressão. Surgiram muitos tipos, até de cunhos discriminatórios, algo que é recorrente. Comecei a me questionar até que ponto eu posso tolher e dizer que tal piada ou tema é ruim ou bom. Isso me fez refletir, especialmente nesse grupo, demonstrava preferência por esse tipo de humor. Como mudar, ou eu deveria mudar?

O consentimento de uma piada é profundamente influenciada pelo seu contexto, intenção e impacto social. E sobre o risível Castro adiciona, “O riso pressupõe uma relação de cumplicidade e o conhecimento de inúmeras e sutis informações prévias. É possível rir em qualquer lugar: num velório, num batizado, dentro da cela de uma prisão. Mas o riso só se instala quando faz sentido para o grupo.”(Castro, 2005, p.17).

Em um contexto escolar, podemos considerar que uma piada "ruim" ou "errada" no sentido ético é aquela que, mesmo que faça rir, o faz à custa da humilhação, da exclusão ou da perpetuação de preconceitos, especialmente quando se trata de "rir de" em vez de "rir com".

**Figura 19** - "Me faça rir". Alguns alunos, como esse em destaque, não tinham medo de entrar no círculo e fazer os colegas rirem.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## VII. "VIÚVA"

O último jogo é o queridinho da maioria dos alunos. Eles sempre pedem pela "viúva".

### • INSTRUÇÕES:

Nessa brincadeira, os alunos ficam em círculo. Por exemplo, se a turma estiver com vinte e um alunos, onze ficam atrás das cadeiras e dez ficam sentados formando duplas com quem está de pé, exceto em uma cadeira que não tem ninguém sentado, mas que tem alguém em pé, que fica conhecida como "viúva".

A orientação é que a "viúva" tem que "roubar" alguma pessoa que está sentada. Para buscar alguém, a protagonista deve piscar usando estratégias para conseguir alguém. Porém as

outras pessoas de trás têm que impedir, tocando no ombro de quem tentou levantar para ir até a viúva antes que ela saia. A pessoa sentada conseguindo levantar sem ser tocada, vai para cadeira vazia, e aquele que perdeu o seu par se torna a viúva. É um jogo sem fim, onde a interação e o riso são latentes.

**Figura 20** - Viúva. A aluna que está com a cadeira representa a viúva que está “caçando” um novo par.



Fonte: Acervo Pessoal

### • VIVÊNCIA:

O riso surge de muitas maneiras: com o descuido daquele que não viu o seu parceiro sair; com aquele que saiu da cadeira se jogando no chão, ao invés de levantar e caminhar; ou da forma que os mais desinibidos piscaram, fazendo caretas ou piscando para todos ao mesmo tempo gerando uma confusão.

É um jogo leve e com muitas risadas, mas que já deu seus problemas. Um menino saiu do jogo bem triste e chateado. No momento não consegui conversar com ele, e eu não tinha entendido o que havia acontecido. Porém, depois o procurei, e ele não quis contar.

Esse jogo, por mais que promova interação, pode deixar latente a rejeição. Por vezes, entrei na atividade para engajar aqueles que eram rejeitados e que ninguém piscava ou chamava. E também tinha que ficar atenta as ofensas do tipo “essa ai não quero não, fica para você, muito feia”.

Assim, um jogo para ser divertido e interativo, pode virar uma tortura doloroso dependendo das intenções dos jogadores. Cabe a mim, como condutora ter a sensibilidade para extirpar as provocações, incluir todos no jogo e minimizar as possíveis discriminações.

### 6.3 “ARTE DE FAZER RIR”

#### Quadro 4 - AULA “arte de fazer rir”

→ FOCO:	Introdução a Comicidade
→ HABILIDADES:	<p>Usar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou não, assim como outros estímulos, caracterizando os elementos do Teatro e a relação com o espectador.</p> <p>Valorizar as diversas manifestações culturais, materiais e imateriais, de diversas culturas.</p> <p>Praticar o pensamento crítico-reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Introdução:</b> Referências de artistas cômicos ao longo da história (PALHAÇADA)</li> <li>● <b>Desenvolvimento:</b> Teoria - Mecanismos de Comicidade. Prática - Jogo do Exagero (PALHAÇADA/LABORATÓRIO CÔMICO)</li> <li>● <b>Encenação:</b> Jogo de Improviso - “Transforma” (LABORATÓRIO CÔMICO)</li> </ul>

Fonte: O autor

### VIII. TEORIA SOBRE COMICIDADE

A última aula foi ampla, com teoria e prática. Iniciamos com referências de artistas cômicos da antiguidade, por meio de imagens e vídeos, e debatemos sobre as possibilidades do risível ao longo da história e das culturas.

Abordamos sobre bobo da corte<sup>26</sup>; dos povos originários, o Hotxuá<sup>27</sup>; do cinema, Chaplin<sup>28</sup> Jerry Lewis<sup>29</sup>; e da comédia física, Marcel Marceau<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Figura cômica notável por sua função de divertir e expressar difíceis verdades para poderosos, como reis e imperadores.

<sup>27</sup> Hotxuá são sacerdotes do riso, conhecidos como palhaços sagrados, do povo indígena Krahô, do Tocantins. Disponível em: <https://www.instagram.com/povosindigenas/p/CvLZj2MPi8h/>

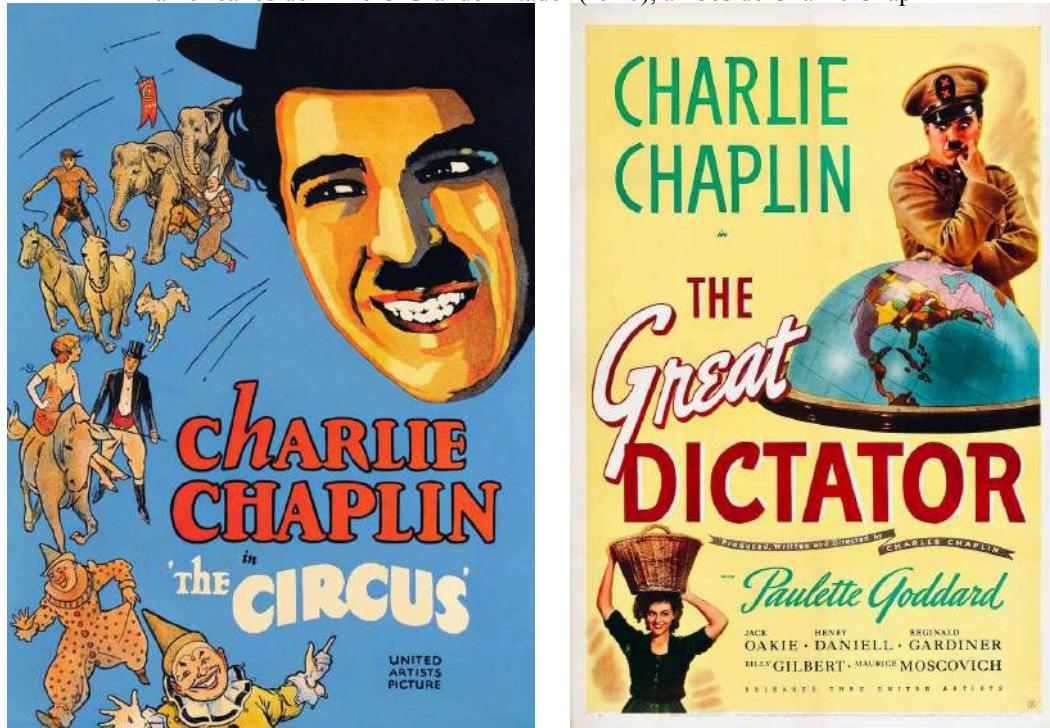
<sup>28</sup> Charles Chaplin (1889-1977) foi um ator, dançarino, diretor e produtor inglês. Também conhecido por "Carlitos", foi o mais famoso artista cinematográfico da era do cinema mudo. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/charles\\_chaplin/](https://www.ebiografia.com/charles_chaplin/)

<sup>29</sup> Jerry Lewis (1926-2017) foi um ator, comediante, roteirista, produtor e diretor norte-americano. Tornou-se famoso no cinema e nos palcos com sua comédia estilo pastelão. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/jerry\\_lewis/](https://www.ebiografia.com/jerry_lewis/)

<sup>30</sup> Marcel Marceau é considerado o maior mímico de todos os tempos. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/marcel-marceau-o-mimico-que-salvou-dezenas-de-criancas-judias.phtml>

Eles mostraram interesse pelo chaplin, o que me surpreendeu por ser um dos artistas mais antigos. Mostrei dois trechos de filmes: “O circo”<sup>31</sup> de 1928 e “O grande ditador”<sup>32</sup> de 1940. Falei sobre o contexto desse último, e eles ficaram curiosos quanto a história da Segunda Guerra e de Hitler.

**Figura 21** - Chaplin. Pôster do filme O circo (1928) e pôster do lançamento nos cinemas americanos do filme O Grande Ditador (1940), ambos de Charlie Chaplin



Fonte: Site Picryl - Domínio Público

No geral, foi uma aula produtiva, sem a prática inicialmente, mas que, por conta das referências em vídeos e fotos, aguçou a curiosidade da turma.

Depois, apresentei os mecanismos de comicidade segundo a dissertação de Andrade. “São eles: a quebra do padrão, o exagero, o inesperado, a repetição, o corpo mecânico, o grotesco, o contraste.” (Andrade, 2005, pg.51). Uma pedagogia da comédia, na qual atores e alunos podem gerar recursos cômicos para montagem de cenas.

Ainda na teoria, eles fizeram uma análise a partir da atuação de *Rowan Atkinson*<sup>33</sup>, que representa o personagem *Mr. Bean* em seriados e filmes. Nessa atividade, os alunos assistiram trechos de episódios e descreveram em seus cadernos as ações que eram risíveis e também

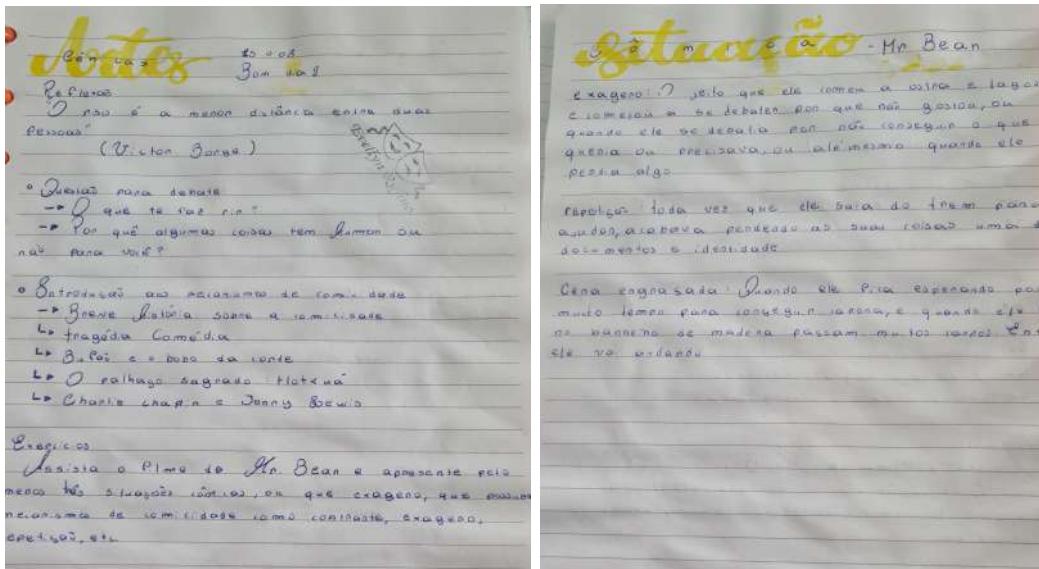
<sup>31</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/HshIW9Z4pgk?si=N4u080Jnpqbjyd3j>

<sup>32</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/qIXQoLISn2E?si=UovDJARsqPbTvo4f>

<sup>33</sup> Rowan Atkinson é um ator e comediante britânico.

nomearam os mecanismos. Abordamos também, a partir dessas análises, a questão de o palhaço fugir do padrão, sobre transgredir as expectativas. Graças às referências, os alunos compreenderam alguns conceitos básicos sobre a arte de fazer rir.

**Figura 22** - Registros. Caderno de uma aluna com os tópicos abordados nessa aula.



Fonte: Acrevo Pessoal

## IX. “JOGO DO EXAGERO”<sup>34</sup>

A prática seguiu como de costume, com o jogo breve de concentração com as bolinhas, depois fizemos o jogo do exagero.

### • INSTRUÇÕES:

Separai a turma em três grupos de cerca de dez pessoas. Um grupo por vez formava uma linha de frente para a plateia. A primeira pessoa iniciava com um pequeno gesto, acompanhado ou não de som. Depois um por vez, tomava esse movimento e o intensificava até chegar ao último. Ou seja, a ação inicial tomaria outra proporção, bem ampla e exagerada, quando chegasse ao jogador final.

### • VIVÊNCIA:

Alguns ficaram tímidos nesse exercício e outros, literalmente, se jogaram no chão. Mas algo deixou a fluidez desse jogo prejudicada: o desrespeito da plateia que lançava críticas que incomodavam os jogadores em cena.

<sup>34</sup> Esse jogo faz parte da dissertação “Mecanismo de comicidade na construção do personagem: proposta metodológicas para trabalho do ator”, da professora Drª. Elza de Andrade

As regras eram claras em relação à importância do silêncio e o respeito para com o outro, mas alguns insistiam em fazer apontamentos grosseiros, e por vezes, fui incisiva para cortar esse comportamento. Enfatizei que a aula de teatro era um lugar de expressão e aprendizagem, era importante que todos ali estivessem à vontade num lugar acolhedor e não hostil. Mas diante da exposição que o exercício propôs, chamou a minha atenção a recusa de uma aluna, que por sua vez, começou a chorar quando a chamei para entrar no jogo. Insisti um pouco, porém percebi que ela estava muito mal e constrangida.

Após a aula, chamei a aluna para conversar sobre enfrentar o medo e a timidez, e não desistir em meio às dificuldades. Enfim, ela não fez a prática, mas para minha surpresa ela se aproximou de mim após esse diálogo e virou minha assistente no grupo de apresentações externas. Isso evidenciou mais uma vez que o fazer teatro vai além de subir ao palco, e vejo isso claramente nela: ela realmente me ajuda muito, nos bastidores.

Em circunstâncias como essa, também percebi mudanças na minha relação com os alunos, e nas reações que eu tinha diante de situações como essa, em que eu tenderia a ser mais ríspida e inflexível. Tenho ativado a escuta e a empatia. Não foco apenas no resultado da cena ou do ensaio, mas tenho mais sensibilidade àqueles que vão compor a cena, ao ponto de perceber algo diferente e simplesmente perguntar “Você está bem?”. A Partir dessa pergunta, mostro que eu os enxergo como indivíduos, e não como produtos ou números.

**Figura 23** - Exagero. Alunos observam a aluna que literalmente se jogou na atividade.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## X. “TRANSFORMA”

O último jogo é bem conhecido no mundo da improvisação. Aprendi esse, e outros jogos de improviso, em vídeos da cia Barbixas<sup>35</sup>.

### • INSTRUÇÕES:

Nesse jogo, eu pedi voluntários, ou seja, aqueles que quisessem participar. Uma dupla inicia a cena e, quando a professora fala “transforma”, eles congelam toda ação. Um terceiro jogador entra, toca no ombro de um dos paralisados, para sair da cena. A partir da posição em que o jogador parou, esse novo integrante inicia outra encenação. Assim eles transformam o jogo, sempre a partir da forma que o corpo do outro sustentou.

### • VIVÊNCIA

Observei, nessas encenações, o mecanismo do exagero, principalmente da expressão corporal em cena. Realizei a atividade com apenas dois grupos de quatro pessoas, ou seja, cada grupo tinha quatro integrantes, mas a cena sempre era em duplas, que trocavam a partir do comando transforma. Foi uma prática mais leve que a anterior, o riso surgiu naturalmente, e a interpretação dos alunos foi fluida e com boas surpresas.

**Figura 24** - Transforma. Improviso a partir da forma ou posição do outro jogador.



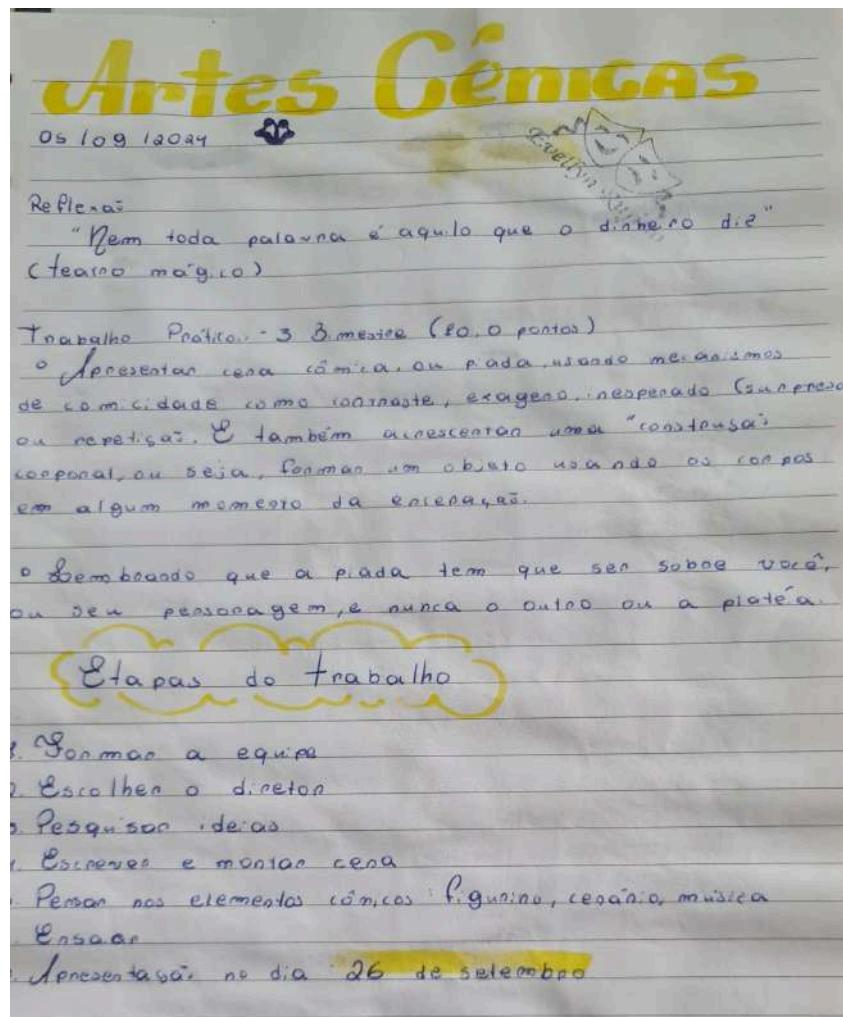
**Fonte:** Acervo Pessoal

<sup>35</sup> A Cia Barbixas de Humor é uma companhia de teatro de improviso brasileira, formada por Anderson Bizzocchi, Daniel Nascimento e Elidio Sanna, criada em 2004. Disponível em: <https://barbixas.com.br/>

## 6.4 APRESENTAÇÃO

Para a finalização da pesquisa e das aulas com a turma 1804, propus uma montagem em que, em grupos, os alunos deveriam produzir uma pequena cena cômica com alguns elementos já abordados, como os mecanismos de comicidade. Também poderiam acrescentar outros elementos, como música, figurino, etc. Uma das ressalvas que fiz foi: “Lembrem-se de que a piada deve ser sobre você, ou seu personagem, nunca sobre o outro ou a platéia”.

**Figura 25** - Trabalho Prático. Anotação de uma aluna com as instruções para a montagem da cena cômica.



**Fonte:** Acervo pessoal

Apesar de parecer incisiva, essa observação foi uma recomendação fundamentada sobre o “Rir de x Rir com” (Castro, 2005), conforme expus em outras sessões. Os alunos tinham a liberdade de criar, mas o alvo do riso deveria partir do próprio grupo, sem a necessidade de apontar terceiros, principalmente, os colegas que estariam na plateia. Alguns comediantes mais “ácidos” fazem isso, e ressaltei que ela era uma possibilidade, porém não para a nossa experiência. Argumentei que a proposta era propor um risível a partir dos novos dispositivos, vivenciados ao longo do semestre e, sobretudo, que não havia necessidade de recorrer a piadas de cunho preconceituoso ou ofensivo.

Algumas apresentações reproduziram cenas de filmes, ou programas de comédia da televisão, outras produziram cenas totalmente novas seguindo todas as orientações propostas. Houve ainda aqueles que criaram a cena no dia da apresentação, improvisaram com elementos disponíveis na sala de aula, sem nenhuma organização prévia, e contaram com o auxílio de integrantes de outros grupos. Esse senso coletivo foi um dos grandes marcos que identificamos nesse encerramento, houve apoio entre os diferentes, eles se ajudaram apesar das divergências e dos atritos da convivência. Nesse instante, era apenas uma turma que precisava resolver o problema: apresentar suas cenas cômicas.

**Figura 26** - Cena cômica. Equipe que explorou várias possibilidades usando o corpo e os mecanismos de comicidade.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## 6.5 A ÚLTIMA DR

Na aula posterior às apresentações fizemos uma roda de conversa, cujo objetivo foi que os alunos apresentassem suas opiniões sobre o andamento das aulas. Questionei sobre o que gostaram ou não, momentos marcantes e sugestões. Foram quase quarenta minutos de conversa, na qual tiveram a liberdade de dizer suas impressões, fossem elas boas ou não. Este foi um momento importante para o estudo, pois, como pesquisa-ação (Miranda, 2014), é imprescindível a contribuição de seus participantes. Os adolescentes não são objetos, mas sujeitos da pesquisa, e foi a partir deles que tudo foi construído.

**Figura 27** - DR final. Diálogo sobre a pesquisa, onde os alunos puderam contribuir com suas perspectivas.



**Fonte:** Acervo Pessoal

A proposição foi que falassem sobre marcos positivos, negativos ou sugestões para jogos, situações, temas de aula e sobre minhas ações durante o desenvolvimento da pesquisa. A partir dessa avaliação separei alguns trechos dessa análise feita pelos próprios alunos. Nos organizamos em círculo e abri para a conversa; nem todos quiseram falar, mas foi um momento interessante, pois eu os ouvi. Eles tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões, talvez um momento raro para muitos deles, e talvez por isso poucos aderiram, por não ser um lugar de costume, onde pode criticar sem penalidades. Alguns comentários apresentaram os jogos preferidos:

A primeira coisa que achei legal foi... foram as cenas de improvisação que a gente teve depois dos jogos... a primeira coisa. A segunda foi viúva, o sol brilha que ajudou a turma se conhecer melhor, a viúva sim... e também a última apresentação que foi... que parece que... não sei explicar... parece que a turma se... se uniu mais. Por que tipo assim, tava todo mundo rindo, tava todo mundo alegre, parecia nem que a gente tava na escola, acho que é só isso. (Aluna N, 2024)

Destaco a fala da Aluna N, em qual se percebe um tom negativo sobre a escola, mas que foi alterado através do contato com a arte, especificamente as atividades ligadas à comicidade e aos jogos. Segundo a adolescente, a turma se uniu e a escola se transformou em um lugar mais acolhedor. Ainda nessa temática, a Aluna T, corrobora sobre a coletividade da turma em alguns jogos:

Eu gosto muito dos jogos de concentração porque... realmente ajuda muito na hora de fazer a outra atividade, e Porque a turma fica mais unida e... como a "Aluna N" disse, as aulas de improvisação também são muito boas e eu nunca vou me esquecer daquele jogo, tipo foi esse ano se não me engano, foi aquele jogo que todo mundo se juntava dava as mãos e tinha que resolver meio que um quebra-cabeça...É emboladão, isso! Porque todo mundo raciocinou junto, brincou junto, riu junto... é a gente foi bem rápido também, e o sol brilha também é legal porque realmente a gente se conhece mais e é isso. (Aluna T, 2024)

Surgiram muitas lembranças de jogos queridos, inclusive do ano anterior. Ainda assim, insisti para que falassem sobre problemas, pontos negativos e sugestões. Porém, a turma ainda parecia apreensiva em se expressar, talvez ainda com insegurança ou receio de se expor. Então, a aluna T, pediu novamente a vez de falar:

Não é tipo exatamente um negativo, mas... é mais tipo... é uma sugestão mesmo é que tipo... geralmente quando tem os trabalhos de apresentação, o povo fica muito nervoso, e aí tem gente que acaba se estressando ou então se confundindo no papel e o povo acaba se perdendo por vergonha, também e daí não consegue se apresentar e sempre nessas coisa de teatro, ou que então precisa apresentar pra turma... E mais na questão da timidez mesmo. Isso daí de o povo acaba se estressando, não rola muito não, é mais a timidez. (Aluna T, 2024)

Em seguida, a Aluna N, que também já tinha exposto suas impressões, sugeriu, a partir da fala da sua colega, que a timidez antes das apresentações poderiam ser amenizada com jogos de concentração: "Eu acho que pode mudar isso é fazer antes das apresentações, fazer...até mais simples, uns jogos de concentração também, mais simples que pode ajudar mais a turma a se concentrar." (Aluna N, 2024).

Destaco aqui a percepção da adolescente de entrever uma necessidade e propor uma resolução por meio dos jogos, corroborando que eles assimilaram o jogar e brincar para além do entretenimento ou do lazer.

O Aluno H também colaborou e apresentou uma característica forte da turma em relação a alguns jogos: “Tipo assim... não negatividade é positividade... primeiro, a nossa turma adora ser competitiva, pra fazer esses trabalhos competitivos... (Aluno H, 2024)”. Essa particularidade, mostrou a necessidade de afirmação e reconhecimento. Como mencionado antes, eles carregavam estigmas de serem a “pior turma”, ou “os problemáticos”, e o jogar com algum tipo de disputa, era uma forma de se auto afirmarem e de se sentirem valorizados: “A competição é, em sua essência, uma luta por algo que não é material; é uma luta por prestígio, por honra, por glória.”(Huizinga, 2019, p.59).

As brincadeiras possibilitam o estímulo a essa qualidade, mas também poderiam ser um problema por conta dos conflitos. Por isso, a ênfase de regras bem delimitadas como discorre huizinga: “O jogo competitivo representa a luta pela superioridade dentro de limites previamente estabelecidos, aceitos de comum acordo.”(Huizinga, 2019, p.59). Fora dos limites, os alunos agiam com desrespeito e agressividade. Por vezes, na tentativa de equilibrar os grupos, eu escolhia com quem eles iriam trabalhar, e quanto a isso a Aluna L protestou: “Acho uma injustiça quando a gente vai fazer trabalho... junta assim... e às vezes você não quer deixar escolher o nosso grupo...Porque aí, né! você bota a gente com quem eu não gosto.” (Aluna L, 2024). Em poucos momentos usei essa estratégia e, apesar do incômodo, eles conseguiram brincar com aqueles que não tinham afinidade.

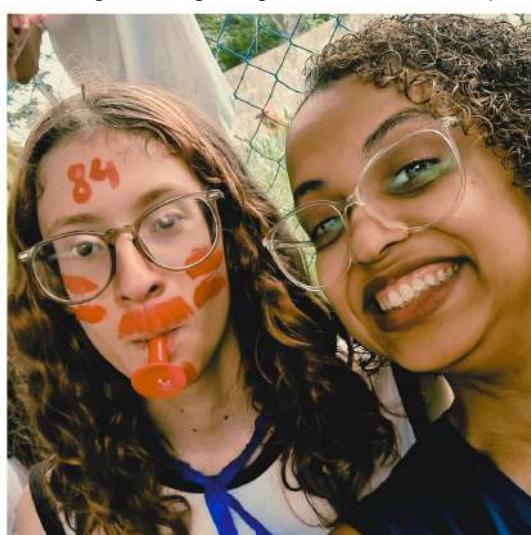
Nessa conversa, os próprios colegas completaram, após a fala da Aluna L, que isso ajudava na coletividade da turma. As artes cênicas podem trazer esse senso de unidade; sobre isso, Soares menciona: “Um dos objetivos do teatro na escola é propiciar este diálogo entre saberes diferentes, possibilitar a construção de uma linguagem artística fundamentada na livre expressão do ser humano e no respeito mútuo pelas diferenças.” (Soares, 2010, p. 26) O brincar/jogar também desempenha esse papel de romper a barreira das desigualdades, nem que seja por um instante.

Na escola, muitas vezes os adolescentes se sentem silenciados, não escutados, seja pelos colegas, professores ou pelo sistema. A escuta torna-se, então, uma forma de inclusão, de dar voz, de reconhecer. Apesar de muitos não falarem, dei abertura para o diálogo e também a possibilidade de, posteriormente, me procurarem para falar sobre possíveis desconfortos, problemas e, até mesmo novas sugestões.

E assim, concluí a relevância dessa avaliação e desse retorno, pois permitia rever a minha prática docente, bem como perpetuar as sugestões para outras turmas, tal como identificar as fragilidades e os potenciais que poderiam ser investigados no próximo ano. Por exemplo, uma mudança que assumi após esse diálogo, foi levar mais vídeos para eles debaterem sobre os conteúdos, ao invés de copiarem textos. Eles frisaram que a teoria dessa forma era mais interessante para a aprendizagem. Então, na medida do possível, tenho aumentado a frequência de apresentar novas temáticas dessa forma.

O casamento com a 1804 teve seus altos e baixos, mas eles mostraram que vão além dos estigmas e me incitaram a fazer mudanças na minha prática pedagógica. Igualmente no trato com os adolescentes, antes muito rígida, porém aprendi a dosar as exigências, a ser mais sensível e a ouvir. Muito do que vivemos perpassou por essa tentativa de introduzir a linguagem do palhaço, e fomos atravessados pela comicidade e sua história, refletimos sobre o riso e brincamos. Não consegui fazê-los palhaços, mas a palhaça que há em mim, como professora, fez brincar aquelas crianças que achavam estar na prisão.

**Figura 28** - Representante. Na arquibancada, onde fui intimada a torcer pela turma 1804 no campeonato interclasses organizado pelos professores de Educação Física.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## 7 OS FILHOS E O LEGADO

Há mais de dez anos desenvolvo projetos extracurriculares dentro da escola na área da dança. E, a partir da motivação desta pesquisa, e com os pedidos de continuidade do grupo pós-aulas, resolvemos criar um desdobramento fora da rotina para atender a demanda de apresentações externas. Com isso, tivemos a possibilidade de experienciar o circo, o teatro e a dança para a produção de pequenas montagens coletivas.

Então, na segunda metade de 2024, abrimos inscrições para os alunos do oitavo ano visando dar prosseguimento àquilo que produzimos nas aulas de Teatro, mas agora com o foco voltado para o terceiro objetivo dessa pesquisa “experimentar a comicidade e o sensível por meio de montagens artísticas elaboradas pelos alunos, como promoção da autonomia e uma vivência criativa que transcende os muros da escola”<sup>36</sup>.

Alguns alunos do nono ano, que participaram da equipe anterior, também puderam colaborar. Inicialmente, foram 25 alunos sorteados para atuarem no grupo, o qual foi apelidado por eles de “híbridus”, já que misturavam diversas artes. Fiz uma primeira reunião com os responsáveis com o intuito de explicar a pesquisa. Logo depois, iniciamos os primeiros encontros às terças e quintas, das 14:20 às 15:30, para experimentar as linguagens da cena.

**Figura 29** - Preparação. Momento antes dos ensaios, com exercícios e jogos voltados para preparação corporal.



Fonte: Acervo Pessoal

<sup>36</sup> Referência a um dos objetivos da pesquisa, citado na primeira sessão deste trabalho.

A criação coletiva intitulada “Colcha de Retalhos” partiu do tema indicado pela Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: “O Brasil e seus Brasis, a influência dos povos originários na formação da nossa identidade cultural brasileira, à luz da Lei 11.645”(Edital MML, 2024, p.4). A partir desse assunto, usamos as influências do circo, da dança e do teatro.

Usamos inicialmente uma música chamada “Viral”<sup>37</sup>, que traz em sua essência a celebração da diversidade cultural nordestina, mas que também faz uma crítica à disseminação de “virais”<sup>38</sup> na internet que são passageiros, em detrimento à força e a resistência das tradições culturais do nordeste. Assim, abordamos sobre o brincar, a cultura e a influência das telas sobre as relações. E posteriormente aumentamos a apresentação com uma introdução mais teatral, no qual os alunos mostraram, com mais ênfase, essa indiferença, de como as pessoas podem se distanciar uma das outras, por meio da distração com o uso de aparelhos eletrônicos, os celulares.

A Mostra Municipal de Multilinguagens (MML) é um evento da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que reúne projetos de diversas linguagens artísticas, como dança, música, teatro, artes visuais, cinema e literatura, geralmente em duas etapas: uma regional e outra municipal. A primeira foi organizada pela 9<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no dia 24 de setembro de 2024, no ginásio esportivo do Parque Oeste, em Inhoaíba. Nesse local, foi a primeira vez que muitos ali vivenciaram a experiência de atuar para uma platéia.

**Figura 30.** A primeira de muitas. Registro no parque oeste, onde eles se apresentaram pela primeira vez.



Fonte: Acervo pessoal

<sup>37</sup>Música composta por Filipe da Guia / Marco Telles, interpretada pelo Coletivo Candiero.

<sup>38</sup> Expressão que faz referência a vídeos, fotos e notícias que se espalham rapidamente pelas redes sociais.

Algum tempo depois, recebemos a notícia de que fomos selecionados para a segunda etapa, a municipal, no Centro Cultural dos Correios, localizado na região central do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, cada CRE escolheu algumas apresentações para atuar nesse evento bem significativo para os alunos, pois puderam pisar, em um palco sob a luz da ribalta, ou melhor, não só pisar mas brincar, atuar e dançar.

**Figura 31-** No Teatro. Momento do agradecimento no teatro do Centro Cultural dos Correios.



Fonte: Acervo pessoal

Por conta desse legado, participamos de diversos eventos, além da Mostra Municipal de Multilinguagens. Recebemos vários convites para apresentar essa produção, como em eventos internos da escola: a formatura do nono ano (2024), reuniões de responsáveis e recentemente na inauguração da escola como GET<sup>39</sup>. Destaco um dos momentos marcantes dessa encenação foi no picadeiro aberto<sup>40</sup>, do Unicirco Marcos Frota. Os adolescentes performaram antes do espetáculo principal, foi um momento de muita emoção, diversos responsáveis puderam assistir, pela primeira vez, os seus filhos num picadeiro, em meio a atmosfera típica do território circense.

<sup>39</sup> Abreviação do Ginásio Educacional Tecnológico, programa implementado nas escolas municipais do Rio de Janeiro que incentiva a inovação e tecnologia.

<sup>40</sup> O picadeiro aberto é uma oportunidade que o Unicirco Marcos Frota oferece a grupos que queiram mostrar seus trabalhos antes da apresentação principal da casa.

**Figura 32** - No Picadeiro. Alguns momentos marcantes no território circense.



**Fonte:** Larissa Moura (Fotógrafa)

O termo “filhos”, que dá o nome para essa seção, surgiu por conta de como alguns alunos brincavam comigo. Especificamente, dois integrantes do grupo “híbridus” me chamavam de mãe e se referiam à equipe como “Filhos da Evellyn”. Assumi o uso dessa referência para conversar com as analogias que usei para a construção desse texto. Por

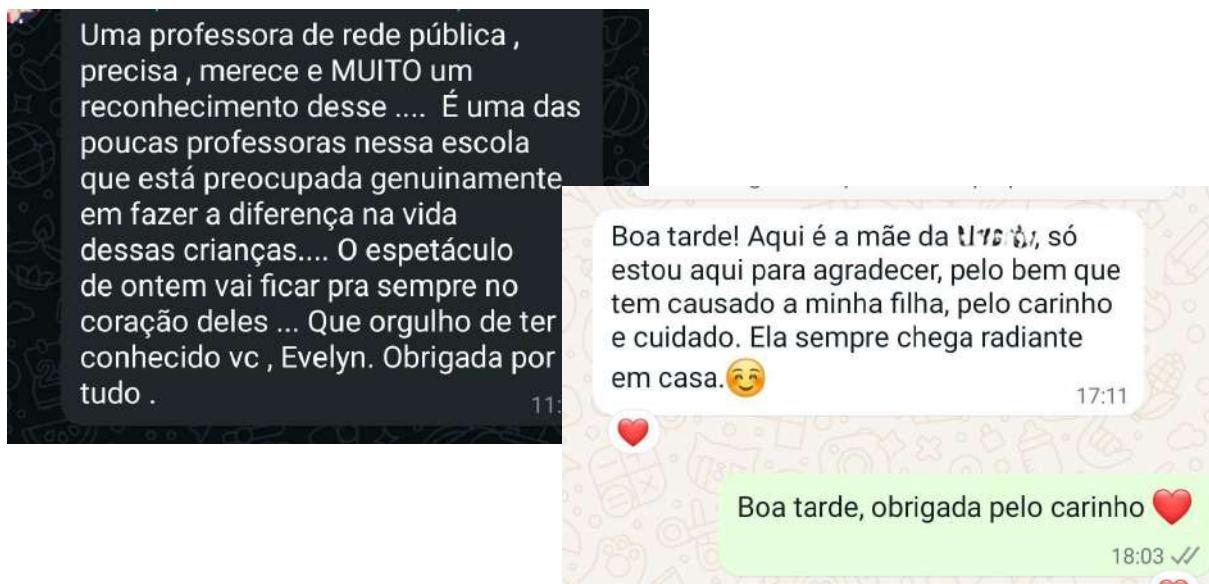
exemplo, quando menciono “casamento” ou “flerte” em outras partes da pesquisa como comparação as relações na escola.

Entendi que chamar esse capítulo de “Filhos” também se encaixa com a ideia de desdobramento, pelo fato de ser uma continuidade do que propomos em sala de aula. Uma nova forma, como um rebento que tem características de seus progenitores, porém, um indivíduo totalmente diferente.

Uma observação em relação ao uso desses termo, é que os aplico com cautela e com certo distanciamento, pois compreendo que represento a instituição Escola e que não posso substituir a função da família no desenvolvimento desses adolescentes. Contudo, isso não impede que a minha relação com os alunos permeia o âmbito do sensível e dos afetos, pois a arte torna possível essa promoção.

Inicialmente, esse projeto nasceu sem muito interesse de prolongar sua existência, destinava-se aos fins de pesquisa. Todavia, devido aos efeitos na vida dos alunos, de seus familiares, na escola e fora dela, o grupo, que seria por apenas um semestre, foi estendido por mais um ano. Hoje, em 2025, os alunos que estão no nono ano pedem, com fervor, pelo prosseguimento do projeto mesmo após a formatura e a saída da escola.

**Figura 33** - Gratidão. Seleção de dois relatos de mães que agradecem pelo projeto.



**Fonte:** Print de diálogos pelo aplicativo de mensagens.

## 8 DOR E PRAZER

Dor! Essa é uma das primeiras palavras que surgem em minha mente para resumir o que sinto ao observar o quadro atual da educação, especialmente do ensino público.

Dor em ver o descaso com a infraestrutura: salas lotadas e sem climatização, adolescentes e professores que passam mal com o calor desumano. E apesar desse problema evidente não há esperança de resolução, apenas o velho “jogo de empurra”.

Dor e sensação de impotência ao ensinar, ou ao menos tentar ensinar, alunos com algum transtorno ou deficiência que são acomodados em condições desfavoráveis às suas necessidades.

Dor e indignação diante de colegas acostumados ao sistema, que aconselham a não debater ou confrontar, pois “as coisas são assim mesmo e não dá para fazer nada” como dizem. É deplorável perceber toda uma categoria desunida em que muitos já desistiram e só fazem o que mandam. Pior ainda, são esses que fazem questão de abafar os que tentam fazer diferente.

Dor e tristeza quando ao observar adolescentes que se agride verbal ou fisicamente, por intolerâncias, racismo, homofobia ou por motivos banais, quando poderiam se unir em comunidade e tornar-se uma força maior do que o sistema que os oprime. E consternação ao saber, que muitas vezes, os seus maiores opressores são justamente aqueles que deveriam zelar por eles, as próprias famílias.

Dor ao presenciar alunos sendo “empurrados” para o próximo ciclo sem aprenderem o mínimo de leitura e escrita, aprovados apenas para cumprir metas que comprovem uma suposta qualidade de ensino da instituição.

Essa dor, que perdura há mais de dez anos, só cresce para cessar é preciso se acomodar-se a esse sistema dominante, aceitar como normal uma meritocracia covarde, com números e índices duvidosos, que tentam comprar toda uma categoria com um bônus salarial no final do ano. Chamam isso como valorização do profissional da educação, em detrimento da divisão de toda uma categoria, já que poucos recebem o benefício, e ainda com base em resultados, no mínimo, questionáveis.

Logo, isso tudo ainda dói. E eu não consigo me acostumar e ser indiferente, talvez por ser artista, ou por imaginar esses alunos como parte da minha família. Enfim, algo me move a persistir e não ser insensível ao que acontece na educação desses adolescentes. Mas dói. Escrever essas palavras dói. E com os olhos marejados e nó na garganta recorro a esse suposto, poema de Brecht, que expressa alguns dos sentimentos que insistem em borbulhar dentro de mim.

*Ah! Desgraçados!<sup>41</sup>*

Um irmão é maltratado e vocês olham para o outro lado?  
 Grita de dor o ferido e vocês ficam calados?  
 A violência faz a ronda e escolhe a vítima,  
 e vocês dizem: "a mim ela está poupano, vamos fingir que não estamos olhando".  
 Mas que cidade?  
 Que espécie de gente é essa?  
 Quando campeia em uma cidade a injustiça, é necessário que alguém se levante.  
 Não havendo quem se levante, é preferível que em um grande incêndio,  
 toda cidade desapareça,  
 antes que a noite desça.

Enfim, não consigo simplesmente olhar para o outro lado, receber uma bonificação e “ficar na minha” como aconselham alguns dos meus colegas. Há um *frisson* dentro de mim que grita: “NÃO É SÓ ISSO!”, existe algo além e significativo que posso fazer no ensino do teatro. Mais do que nunca, observo que as aulas de artes cênicas precisam ser intencionais. Para além dos conhecimentos teóricos e históricos que tem, si, o seu valor, penso que um docente-artista não deveria se limitar e ficar preso em textos, cópias e questionários. Há algo a mais. E precisamos desse algo a mais, pois a arte não é inerte, é movimento. Ensinar/aprender arte toca o sensível. Querem que eu pare, mas pergunto; Para que serve uma arte apática e passiva? A arte Move. Eu movo! A dor não me deixa parar, a dor me trouxe até aqui. Não posso me acomodar a ela, preciso resistir! Compartilho as palavras de Hooks: “Cheguei à teoria porque estava machucada. É a dor que nos move a pensar, criar, ensinar — não como fuga, mas como tentativa de sobrevivência e transformação”. (HOOKS, 2017, p.83)

---

<sup>41</sup> Poema encontrado no site <http://poeticaclassica.blogspot.com/2013/03/bertold-brech.html>

### 8.1 A realidade nada motivadora

Há bastante tempo, antes mesmo de ser professora, ouço a expressão “Sistema”. Presente não só na vida real, mas inclusive em ficções, essa palavra é bem comum para expressar, por exemplo, uma série de ações políticas e/ou econômicas que funcionam de forma aparentemente inflexível e que conduzem uma sociedade, e caberia à população seguir as condições desse conjunto. Como docente da escola pública, posso experimentar na pele a influência desse dito “sistema” bem palpável na educação como veremos a seguir.

Ao percorrer a obra *Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar* (2016), de José Carlos Libâneo, podemos identificar e entender o porquê do ensino público se encontrar em declínio. Há organismos<sup>42</sup> de um sistema internacional que regem nossas políticas educacionais a mais de vinte anos, por meio de documentos fundamentados em conferências internacionais<sup>43</sup>, mas que escondem arapucas em suas palavras floreadas e motivadoras. Sobre um desses textos do Banco Mundial, Libâneo (2016, p.45), aponta:

(...), o documento explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho.”

Esses resultados são, de fato, uma exigência, e existe uma pressão para a escola ir bem nas avaliações que fornecem números para alimentar o IDEB. Simplificando, boas notas geram mais empréstimos dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento. A princípio, isso não parece ser um problema, mas a questão seria que, nesse tipo de gestão ou negócio, os educandos precisam do mínimo de conhecimento para obterem notas que irão refletir nos resultados, e consequentemente, a escola será premiada pelos bons índices. E assim, toda a dinâmica da escola gira em torno disso: ser bem avaliada, logo, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser a prova.

<sup>42</sup> Banco Mundial, UNESCO, BID, PNUD e OCDE são organismos que atuam nas políticas sociais e educacionais.

<sup>43</sup> Uma delas foi a Conferência Mundial de Jontien em 1990 que formulou a Declaração Mundial sobre educação para todos.

Toda a trama reforça o que Libâneo discorre sobre uma escola com um currículo instrumental, no qual basta “aprender conhecimentos úteis”, e os conteúdos culturais, científicos e a formação de pensamento crítico são ignorados em prol de necessidades básicas, o autor continua: “Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.” (Libâneo, 2012, p.23).

Outro assunto que chama a atenção no texto oficial é justificar a educação para amenizar a pobreza, de acordo com o Banco Mundial, 1992:

Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição.

Reducir a pobreza é algo realmente importante, mas problematizo se seria também essa uma atribuição da escola. Por isso penso que o verbo desfigurar usado por Libâneo, é adequado, pois as instituições públicas de ensino estão perdendo suas características. A dificuldade se agrava visto que, entre pesquisadores, militantes e organizações, não existe um consenso sobre o funcionamento e os objetivos da escola pública. No ensino em tempo integral podemos ver claramente esse desfiguramento. Cabe à instituição alimentar, mediar conflitos, promover a inclusão e integração social, favorecer boa convivência, entre outras coisas, mas então o que restaria à sociedade? E a Família? A escola está com muitas demandas que não consegue atender, pois não compete somente a elas, mas a toda sociedade e estado. Em conformidade Libâneo (2016, p. 49), destaca:

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio a pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao entendimento da diversidade social, visando formar para um tipo de cidadania baseada na solidariedade e na contenção de conflitos sociais.

Em razão disso, o ensino público brasileiro tem sido um bom negócio e está a serviço da globalização, pois a pobreza, como Libâneo expõe, é um fator prejudicial ao capitalismo. A educação, ao manter esse sistema, ignora as características psicológicas, sociais, e culturais dos indivíduos. A intenção é prepará-los razoavelmente para fazer uma prova, e assim, exibir bons números aos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF). Por fim, as instituições públicas oferecem o mínimo de habilidades para que seus alunos entrem, precariamente, no mercado de trabalho, e ao que parece, os fins da escola estão conectados aos objetivos capitalistas, e não de uma educação que de fato, promova o sujeito intelectualmente e culturalmente.

Algumas instituições, inclusive a que leciono, têm por hábito formar classes balizadas pela nota, ou seja, turmas formadas com aqueles que possuem bons resultados, cuja intenção é concentrar esses alunos para diferenciar a aplicação dos conteúdos, pois uma turma com bom rendimento representa a chance de bons resultados. E, concomitante a isso, também são construídos grupos com baixo rendimento sob o pretexto de reforçar o currículo mínimo, para que obtenham notas razoáveis, também para compor o índice da escola. Podemos refletir, a partir de fala Oliveira (2023, p.27), que aborda as consequências das disputas que podem surgir na escola:

Acreditar que a educação deva estimular a competição entre as pessoas, de modo que sobressaia apenas quem ocupa os primeiros lugares, é afirmar que o processo educativo é um processo competitivo. E pior, uma competição onde a formação da imensa maioria dos jovens é pautada pela ideia de fracasso, posto que os primeiros lugares são, por definição, seletivos.

E, de fato, essa é a realidade, pois presencio classes que são estigmatizadas e que se autodenominam as piores. Um dos argumentos para a divisão das classes defende que os alunos poderiam receber mais atenção; porém, por vezes, professores desistem dessas turmas pela indisciplina e não conseguem nem ao menos ensinar o conteúdo básico. Diante desse quadro, vejo alunos que são separados e excluídos pelas notas baixas. O indivíduo tem a sua identidade pautada em números ou notas, e as outras necessidades como interação e pensamento crítico, que fazem parte do desenvolvimento integral do sujeito, são menosprezadas em prol de números.

## 8.2 Desistir? Jamais.

O sistema espera que eu faça o mínimo necessário, que simplesmente dê boas notas para que a escola tenha bons resultados, e que não existe a necessidade de fazer os alunos pensarem ou criticarem. Basta dar o conteúdo básico e “jogá-los” à sociedade. Mas como artista e professora não faz sentido eu seguir essas determinações sutis, disfarçadas com belas palavras e boas intenções. Sobre não se conformar com esse sistema, Oliveira (2023, p.27), enfatiza:

Quando sentimos que a forma como são produzidas determinadas lógicas de socialização nos ambientes escolares poderiam ser de outra maneira devemos, em seguida, questionar se nossas escolhas individuais contribuem ou confrontam esse sistema. Dessa pergunta fundamental seguimos à mudança interna com vistas a transformações externas. Diante dessa crença e da certeza de que o que constitui as escolas são as pessoas dentro delas, encarar ou fugir ao desafio de tornar o ambiente escolar mais acolhedor a todos ser humano torna-se um posicionamento ético.

Enfim, as artes cênicas podem ser uma linguagem crítica, capaz de fissurar toda uma organização que marginaliza a arte. Ensinar a pensar, fazer despertar o sensível, tornar o ambiente acolhedor e coletivo e, por fim, descortinar um palco de mentiras, esse é o nosso posicionamento como docente e artistas diante de um ensino decadente e de um sistema que ignora a integralidade do indivíduo. Não tenho tendência ao romantismo, mas comprehendo que o ensino das artes é capaz de sensibilizar, de provocar e, talvez, até transformar: “A pedagogia engajada não busca apenas empoderar os estudantes; ela nos convida a assumir riscos, a partilhar do mesmo compromisso com a transformação que esperamos ver neles.” (HOOKS, 2017, p.31)

As artes cênicas na educação abrem a visão de mundo e do mundo. Arte é movimento! Eu movo! Querem que eu pare e deixe o sistema me levar, mas parar é desistir. Eu não desisto! Reproduzir conteúdos prontos e mínimos é cômodo, é fácil; porém, educar dói! Em resposta: Eu movimento, eu insisto, eu educo!

## 9 ATÉ QUE A MORTE [SISTEMA] OS SEPARE

O ser palhaça me trouxe um novo olhar para mim mesma, e fez com que aquela criança aprisionada pelo adultecer pudesse voltar a brincar. Porém, antes de colocar o meu “eu” para jogar, precisei me despi de máscaras sociais, da vaidade e do orgulho. E então, assumi a “menor máscara do mundo” (Lecoq, 2022), que ao invés de esconder, revela. A experiência de atuar como palhaça no hospital, foi um marco na minha trajetória pessoal. Aprendi a escutar e perceber o outro, e também a acolher minha vulnerabilidade:

Para apreender a vulnerabilidade do outro é preciso que o sujeito reconheça a própria fragilidade. Essa aceitação é uma força, faz da suavidade um grau mais alto na compaixão que o simples cuidado. Ter compaixão é sofrer com o outro aquilo que ele sofre, sem capitular. É poder se deixar atingir por outro, por sua tristeza ou sua dor e conter essa dor levando-a para longe. (Dufourmantelle, 2022, p.19)

Por esse encantamento e pela expectativa de despertar a sensibilidade por meio da palhaçada, ponderei sobre como seria fazer nascer novos palhaços e palhaças no meu ambiente de trabalho, a escola pública. Através das aulas de teatro, observei a possibilidade de vivenciar esse artista e sua comicidade para os adolescentes, assim como refletir sobre os tipos de riso e como o humor pode afetar as relações. Conforme Soares: “Um dos objetivos do teatro na escola é propiciar este diálogo entre saberes diferentes, possibilitar a construção de uma linguagem artística fundamentada na livre expressão do ser humano e no respeito mútuo pelas diferenças.” (Soares, 2010, p. 26)

Esperava que as práticas pudessesem afetar, principalmente, a turma em pesquisa, e assim favorecer o elo entre os pares e superar, através da sensibilidade artística, problemas como o *bullying*. No entanto, o palhaço passa pela vulnerabilidade, e pela compreensão de si. Percebi que os adolescentes não poderiam ser obrigados a se tornarem palhaços. Então decidi oferecer nuances desse ser para uma turma que era altamente estigmatizada, como forma de refletir sobre o risível.

O palhaço era o destino, mas transformou-se em percurso. Não consegui formar “aprendizes de *clown*” (Wuo, 2019) no processo, contudo, o estímulo por intermédio da comicidade em jogos e brincadeiras, pode gerar experiências significativas, como relatado por

eles na DR final. A turma exercitava o coletivo por meio do brincar e das encenações. Apesar de alguns conflitos, as dificuldades de aprendizagem poderiam ser superadas, pois o brincar pode fomentar características basilares na infância, como a criatividade. Bastava dizerem “sim” ao jogo para adquirirem o sentido de pertencimento e, talvez, superar as desigualdades.

A pesquisa em meio a situação caótica da educação não foi fácil, pois existem forças que parecem dificultar a formação de sujeitos críticos e sensíveis. Nesse sentido, as palavras de Soares apontam:

O sistema político, social e econômico em que vivemos é muito complexo e isto não pode roubar as nossas forças. É verdade que tal afirmativa exige do professor uma postura constante de vigilância, reflexão, colaboração, humildade, sentido de transformação e aprimoramento. Garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render às armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos. (Soares, 2010, p. 26)

Destaco, nas palavras da autora, que, como professora preciso ficar atenta às “armadilhas sutis”, pois todo esse sistema pode tentar nos paralisar. Um exemplo é a PND<sup>44</sup> (2025), que não abrangeu o teatro e a dança inicialmente e que só após uma ação judicial incluiu essas duas áreas, pressupondo um indiferença às artes cênicas. Como Soares alertou, necessitamos estar em “constante vigilância” para não sermos descartados da educação.

Nós, docentes artistas, precisamos ser intencionais em nossa prática pedagógica. Com as artes cênicas, podemos abrir pequenas fissuras na rede que tem aprisionado os sujeitos, e com a comicidade do palhaço somos capazes de despertar o que foi reprimido na infância e que no palco, podem voltar a brincar.

Apesar dos desafios, o estudo com a turma 1804 me fez vê-los sob uma outra ótica: não os condenava ou julgava pelas suas ações, mas continha as agressões durante as atividades. Passei a compreender que os adolescentes tinham necessidades, e que arte poderia amenizar algumas delas, como a possibilidade de se expressarem, de criticarem e de serem ouvidos.

E, com os “filhos”, o desdobramento da pesquisa, experimentamos com mais intensidade o coletivo, a criatividade a conviver e o respeito às diferenças. Ouvi mães gratas, pois filhos voltaram a sorrir, adolescentes que queriam sair da escola permaneceram. Brincamos e rimos, em meio a dor e aos problemas que nos aguardavam do lado de fora

---

<sup>44</sup> PND - Prova Nacional Docente, tem a intenção de auxiliar estados e municípios a selecionar professores para suas redes.

daquela “prisão”, que se tornou um lugar de refúgio e sensibilidade. Não eram as grades, ou a aparência da escola que geravam as impressões de cárcere, mas as pessoas que nos afetam.

Enfim, com essa pesquisa experimentamos como a escola pode ser um território significativo no adolescer, a partir do ensino das artes cênicas entremeado com a essência da palhaçada. Logo, faz-se necessário ampliar esse estudo para além dos picadeiros, palcos e hospitais. Pois o palhaço não apenas nos aproxima da criança que fomos, mas também pode ser uma ponte entre os sujeitos através do riso que agrupa, despertando-nos para a vulnerabilidade e empatia. Assim, sob o nariz vermelho, descobrimos que é possível aprender a ser mais humano.

**Figura 34** - Eu uno a minha mão. Momento de concentração antes das apresentações em que fazemos a oração do teatro.



**Fonte:** Acervo Pessoal

## REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Ana. **Palhaço de Hospital : Proposta Metodológica de Formação**. Tese de Doutorado: UNIRIO, 2007.
- ACHCAR, A. **Palavra de Palhaço**. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016.
- ANDRADE, Elza de. **Mecanismo de comicidade na construção do personagem: proposta metodológicas para trabalho do ator**. UNIRIO, 2005.
- ALBUQUERQUE, Amanda Pereira; MACIEL, Sílvia. **Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Contexto & Educação, Ijuí, v. 37, n. 117, 2022, p. 186-198. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12877>
- ALCANTARA, Stefania Carneiro de et al. **Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2019, p. 509-522. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>
- BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 368p.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. Brasil, Editora UNESP, 2003.
- BRECHT, Bertold. **Poética da carne**. 2013. Disponível em: <http://poeticaclassica.blogspot.com/2013/03/bertold-brecht.html>. Acesso em: 26 de fev. 2024.
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem – palhaços no Brasil e no mundo** / Alice Viveiros de Castro – Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.
- COLLAVITTO, Marcelo Adriano. **Meu clown: uma pedagogia para arte da palhaçaria**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- SANTOS, Aramis David. **Brincar, Atuar: A linguagem do palhaço no ensino das artes cênicas**. Doutorado em ARTES CÊNICAS: Instituição de Ensino: UNIRIO: 12/10/2020. Biblioteca Depositária: setorial da UNIRIO, 335 f.
- DUFOURMANTELLE, Anne. **Potências da suavidade**. Tradução: Hortencia Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2022.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO: **LEI N° 5222, DE 11 DE ABRIL DE 2008**. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5222-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro>> acesso em: 23 fev. 2024.

Federal: **LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100>> acesso em: 23 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral.** Brasil, Edições Sesc, 2022.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIBÂNEO, José. Carlos. **“O Dualismo Perverso Da Escola Pública Brasileira: Escola Do Conhecimento Para Os Ricos, Escola Do Acolhimento Social Para Os Pobres”**. *Educação e Pesquisa*, vol. 38, no. 1, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Jan. 2012.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 de fev. 2024.

MIRANDA, B. W. de. **A pesquisa-ação como instrumento de transformação social** (Action-research as an instrument of social transformation). Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 19, n. 2, p. 1–11, 2019. DOI: Emancipacao.v.19i2.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/12427>. Acesso em: 27 fev. 2024

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura;** organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MONTEIRO, Geovana da Paz. **A Moral do riso em Bergson.** Revista Ideação, N. 41, Janeiro/Junho 2020. Disponível em [lausombra,+Revista+Ideação+41+280+](http://lausombra,+Revista+Ideação+41+280+)

+297+-+Geovana+da+Paz+Monteiro+-+A+moral+do+riso+em+Bergson.pdf. Acessado em 14 de outubro de 2025.

**MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: Decreto rio nº 53.918, de 1º de fevereiro de 2024.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2024/5392/53918/decreto>> acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, Maksin Barbosa. **A escola como comunidade possível.** Arte na Linha de frente: Experiencias de ensino de teatro e dança na educação básica no Rio de Janeiro, volume II / organização Jacyan Castilho, Mona magalhães, Paulo Melgaço da Silva Junior. 1.ed.Rio de Janeiro:Mauad X, 2023. p. 23-34.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PORFÍRIO, Francisco. **"Bullying"; Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2025.

**REVERBEL, O. Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão.** Série: Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione, 1989.

**RIO DE JANEIRO. Plano Municipal de Educação.** 2018. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9431346/4254638/PlanoMunicipaldeEducacaoPME.pdf>> acesso em: 23 fev. 2024.

**RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Artes Cênicas.** 2020. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268553/ARTESCENICAS.pdf>> acesso em: 23 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Habilidades descritas no currículo carioca de 2020. Disponível em: <<https://aprendizakzonobel.webnode.page/din%C3%A2micas/sorriso-milionario>> acesso em: 23 fev. 2024.

SCALARI, Rodrigo. **A criança como modelo na pedagogia do Clown: em Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Philippe Gaulier.** Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 47, jul. 2023.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** 8.ed. São Paulo:Summus, 1978.

SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do jogo teatral: Uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública.** Brasil, Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Brasil, Perspectiva, 2008.

THEBAS, Cláudio. **O Livro do Palhaço**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005

WUO, Ana Elvira. **Aprendiz de Clown: abordagem processológica para a iniciação à comicidade** / Ana Elvira Wuo – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

## SITES CONSULTADOS:

A quase cidade de Campo Grande. **MultiRio**. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/631-a-quase-cidade-de-campo-grand-e#> acesso em 12 de março de 2025.

As origens dos palhaços que nos assustam na ficção. **Revista Galileu**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2017/06/origens-dos-palhacos-que-nos-assustam-na-ficcao.html> acesso em 13 de abril de 2025.

Com a palavra, por Mácio Libar. **Aceita Idiota**. Disponível em: <https://aceitaidiota.substack.com/p/finalmente-paspalhos-uma-news-para> acesso em 14 de março de 2025.

DECRETO RIO Nº 53.918, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2024. **Leis Municipais**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/rio-de-janeiro/decreto/2024/5392/53918/decreto>; acesso em 20 de maio de 2025.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acesso em: 26 de fev. 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>.

Dinâmicas para catequese, Emboladão. **Catequizar**. Disponível em: <https://catequizar.com.br/texto/dinamica/volume03/101.htm> acesso em 19 de maio de 2025 às 21:02.

Edital da Mostra Municipal de Multilinguagens. **SME-Rio**. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/04/EDITAL-IV-Mostra-Municipal-de-Multilingagens.pdf> acesso em 31 de outubro de 2025.

Histórico. **Enfermaria do Riso**. Disponível em: <https://www.enfermariadoriso.com.br/historico> Acesso em 15 de março.

Já ouviu falar em red flag? Saiba o que significa o termo. **Top Way School**. disponível em: <https://www.topwayschool.com/blog/red-flag> acesso em 23 de abril de 2025.

LEI Nº 5222, DE 11 DE ABRIL DE 2008. **Leis Estaduais**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5222-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-proibic>

[ao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro](https://ao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro); acesso em 20 de maio de 2025.

LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025. **Gov.Br.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100> acesso em 20 de maio de 2025.

Sobre Doutores. **Doutores da Alegria.** Disponível em: <https://doutoresdaalegria.org.br/sobre-doutores/>. Acesso em 15 de março de 2025.

Monumento da Laranja, Campo Grande. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento\\_da\\_Laranja,\\_Campo\\_Grande.jpg#mediaviewer/File:Monumento\\_da\\_Laranja,\\_Campo\\_Grande.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monumento_da_Laranja,_Campo_Grande.jpg#mediaviewer/File:Monumento_da_Laranja,_Campo_Grande.jpg). Acesso em 15 de setembro de 2025.

Propósito. **Palhaço sem fronteiras.** Disponível em: <https://www.palhacossemfronteiras.org.br/proposito> acesso em 15 de março de 2025.

Quem somos. **Trupe Miolo Mole.** Disponível em: <https://www.trupemiolomole.org/> acesso em 15 de março de 2025.

The Great Dictator (1940) poster. Disponível em: <https://picryl.com/media/the-great-dictator-1940-poster-18a7ee> acesso em 15 de setembro de 2025.

The Circus Charlie Chaplin 1928. Disponível em: <https://picryl.com/media/the-circus-charlie-chaplin-1928-everett-06df82>

Sorriso Milionário. **Aprendiz Legal.** Disponível em: <https://aprendizakzonobel.webnode.page/din%C3%A2micas/sorriso-milionario/> acesso em 19 de maio de 2025.

Virar a Chave. **Dicionário Informal.** Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/virar+a+chave/> acesso em 17 de abril de 2025.

## ANEXO - Temos Visita!

Relato da estudante de teatro, Carla, que ministrou uma aula na turma 1804.

*Em 2024 tive a rica oportunidade de compartilhar com a turma 1804 da Escola Municipal Araújo Castro um conteúdo sobre pantomima. Na ocasião, apresentei uma “aula-show” com a pantomima intitulada “Não Toques!”. Meu objetivo era apresentar essa técnica teatral e conduzi-los, delicadamente, ao universo mágico da mímica, uma linguagem que comunica apenas com corpo, ritmo, intenção e silêncio.*

*Mas quem viu a verdadeira magia acontecer fui eu, ao perceber o brilho no olhar de cada aluno que mergulhava na mensagem, sem nenhuma palavra. Ver estudantes curiosos, atentos, envolvidos e desarmados elevou minha alma e confirmou, mais uma vez, que é possível tocar corações por meio da arte.*

*O que aconteceu após a aula-show foi ainda mais surpreendente. Conversei com eles sobre a origem da pantomima, sua presença na história do teatro e a importância de treinar a expressividade corporal sem depender da fala. Falamos sobre o corpo como instrumento cênico e sobre a potência de comunicar o invisível com gestos.*

*Durante essa conversa final, surgiram perguntas, relatos pessoais e até tentativas dos próprios alunos de reproduzir pequenos trechos da pantomima, a meu pedido. Ali percebi que não apenas aprenderam: foram atravessados pelo conteúdo. Partilhar com mentes jovens e sedentas por conhecimento sobre o mundo encantado da arte cênica preenche o anseio de qualquer mestre do saber.*

*Jamais apagarei dos meus dias a lembrança de ver adolescentes mergulhando na arte e florescendo em criatividade. Aquela experiência reafirmou minha convicção de que o ensino da arte, quando vivido, sentido e experimentado, e não apenas explicado, tem força para formar não apenas artistas, mas pessoas mais sensíveis, conscientes e humanas.*



Aula show. Carlinha, como é conhecida, preparou uma aula como trabalho da faculdade e usou a temática da pesquisa em questão para formular o conteúdo ministrado. Acervo Pessoal.

**APÊNDICE A - Temos Vídeos!**

Aponte a câmera do seu celular e acesse a playlist com as brincadeiras mencionadas nesta pesquisa ou acesse o link:

<https://youtube.com/playlistjogos>



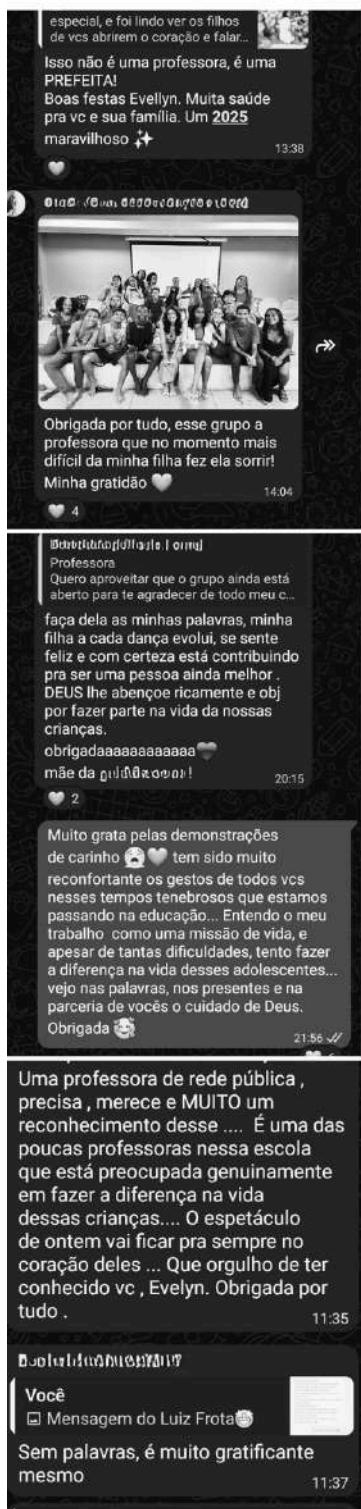
Aqui você tem acesso a apresentação “Colcha de Retalhos” do grupo Hibridus:

<https://youtube.com/playlistcolchaderetalhos>



## APÊNDICE B - Gratidão

Alguns registros de alunos, responsáveis e outras pessoas sobre o projeto. Prints de conversas, relatos transcritos e fotos que demonstraram gratidão por todas as vivências com o grupo de desdobramento “hibridus”.



**Aluna N,**

*É... foi uma coisa nesse ano... foi uma coisa muito legal, porque tipo assim... Eu já estava desesperançosa de ter grupo esse ano. E ano passado foi uma coisa que fez muito bem para mim...ai foi lá e teve! Tipo assim, vou falar a verdade pra vocês. Cara isso aqui não tem preço, de verdade. Já desmarquei vários compromissos para estar aqui com vocês. Um monte de coisa. Gente, já cheguei aqui muito muito mal... E cara, vocês realmente me transformaram, de verdade. Eu... eu sou grata tanto por vocês quanto pela professora Evellyn, que faz isso com a gente... Entendeu? A gente sabe que... Que ela não ganha nada em relação a dinheiro em troca, mas isso daqui realmente não tem preço... É uma coisa que tipo assim... Cara, você pode chegar aqui do jeito que você tiver. Pode ter acontecido tudo de ruim na sua vida... Você vai chegar aqui... você vai sentir essa energia. Cada um aqui. Por mais que cada um não seja, não tenha muita afinidade com todo mundo, mas cada um aqui se respeita. A gente tem um carinho um pro outro. Como grupo, a gente é unido. Como grupo! E isso faz toda a diferença, realmente de você chegar aqui e simplesmente ser feliz, e esquecer de tudo que tá acontecendo lá fora.*

**Aluna T,**

*Eu gosto de teatro... teve esse projeto da Evellyn... Eu pensei talvez, talvez eu entre... Não sei! Só que aí, a minha mãe só me chutou assim e falou “vai!”. Assim... Eu achei que não fosse grande coisa, porque eu só entrei por conta do teatro mesmo, mas no fim eu vi que o grupo me acolheu, e eu me tornei mais sociável. Eu não era tipo... Eu não sou uma pessoa muito extrovertida... “Ai meu Deus vou fazer amizade com todo mundo”... Não! Só que quando eu entrei... Eu vi que podia me soltar... Eu podia fazer as brincadeiras que eu faço... Eu podia falar do jeito que eu sou, e as pessoas me aceitaram do jeito que eu sou. Não me julgaram. Não teve julgamento nenhum com a personalidade de cada um... com o jeito de cada um... todo mundo se aceitou ali, super tranquilo. E sempre que... E como a aluna N a falou, Sempre quando a gente tá mal... Sempre vai ter um ali para acolher a gente, para perguntar se tá tudo bem. Várias pessoas vieram falar comigo perguntando se eu tava bem, no dia que eu tava super mais quieta na minha, quando a gente ia ensaiar... E quando a gente se apresenta, eu vi que eu não tenho medo do público. Eu pude me apresentar... E eu me sentia segura. Eu não tive medo, porque eu vi que com o pessoal ali se apresentando, eu*

*me senti acolhida. Então o teatro ele une bastante as pessoas... E eu queria agradecer a cada um com o jeito que cada um é... Do jeito que é... e respeitando cada um que está aqui... é isso.*

**Aluno JC,**

*Cara, desde o ano passado quando eu entrei aqui eu falei: “Ah não parece grandes coisas, mas eu vou fazer isso virar grandes coisas!”. Tava... tava falando sempre na minha cabeça: “Ah vou seguir sozinho, não vou falar com ninguém... Vou ficar na minha”. Só que eu descobri que aqui é mais que isso... Isso aqui é mais do que dança, que teatro, tudo isso... Aqui é uma família para mim! E tipo assim, eu amo muito de coração vocês e esse projeto cara... Desde as apresentações do ano passado até aqui foi surreal... Foi incrível! Geral me apoiou... Apoiamos uns aos outros. Ainda mais a professora, que me ajudou demais até agora. E cara... Eu não tenho palavras para descrever o quanto eu tô feliz com mais um final, e mais um ano com vocês... então é isso...*

**Aluno J,**

*Eu quando entrei aqui... Só vim aqui para brincar, divertir... E com o tempo fui criando vínculo com todo mundo... Tanto que, acho.... que mês passado, algum... Tem um tempinho... A minha mãe falou que ia me tirar. Eu quase chorei. Nisso eu falei: “não me tira, não me tira, não me tira”. Porque eu tava chegando tarde em casa, muito tarde. E ela tava reclamando disso... Eu me aventurei, eu explorei, fiz novas amizades, conheci o aluno G melhor... conheci tanta gente nova que eu não conhecia... Só tenho agradecer a todo mundo... A todos vocês... obrigado!*

**Aluna K,**

*Oi gente, estou passando aqui pra dizer o quanto eu sou grata por ter vcs na minha vida. Eu sei que eu não sou de falar muito aqui né, mas eu queria dizer que esses anos que eu estive com vcs foram muito importante para mim. Sei que eu não sou fácil de lidar, admito, mas obrigada por todos que tiveram paciência cmg principalmente a professora kkkk. Professora queria te dizer, que a senhora é muito importante na minha vida, sei que não só na minha, a*

*senhora não sabe o quanto eu sou grata pela a senhora ter criado esse grupo de dança<sup>45</sup>, muita das vezes eu pensei em sair da dança pq não é tão fácil assim, por mais que as pessoas falam que a gente é adolescente e não sofre, E também não é sobre só sofrer, é também coisas que passamos, essa coisa da gente não "sofrer" é uma mentira muito grande, pq quem já passou por momentos ruins sabe o quanto dói, muita das vezes a gente guarda pra si mesmo, uma coisa que não deveria acontecer, quando a professora criou o grupo de dança, eu percebi que quando eu estava nos meus dias ruins o grupo me ajudava a não pensar mais nisso, sei que o grupo da dança chegou em uns dias mais importante da minha vida em que eu não estava me sentindo muito bem. Gente só vim aqui agradecer a todo mundo, saiba que cada um tem um pedaço do meu coração por mais que não pareça, mas é o meu jeito, desculpa se um dia eu falei alguma coisa que vcs não gostaram!!.* Enfim, *OBRIGADA A TODOS!!*

---

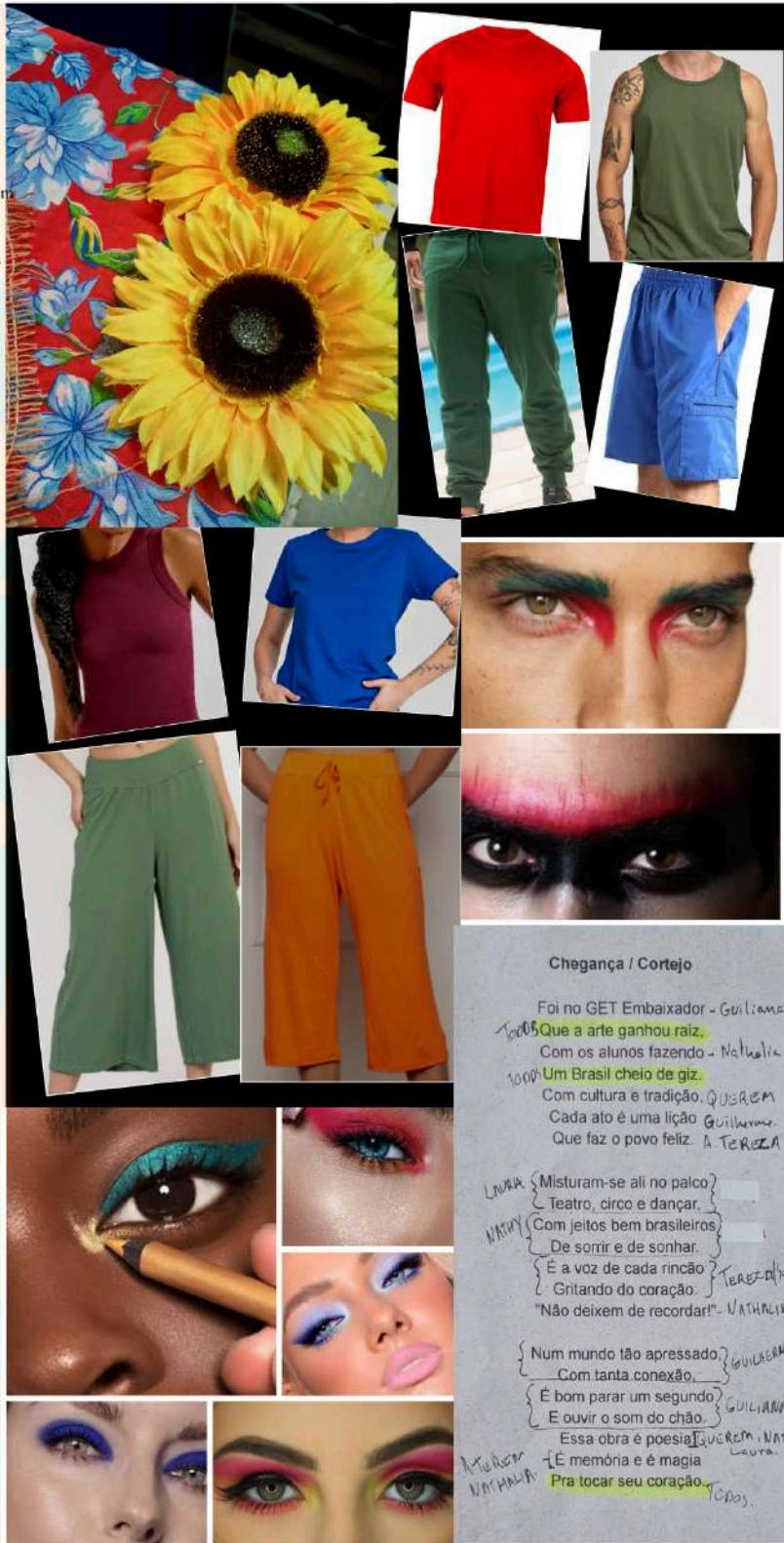
<sup>45</sup> Mesmo com o novo projeto, alguns alunos tinham o hábito de chamar de grupo de dança, por conta do projeto do ano anterior.

## APÊNDICE C - Colagem de referências

Prancha de referências, como textos e inspirações para montar a apresentação intitulada “Colcha de Retalhos”, apresentada pelo grupo de desdobramento “hibridus”.

## VIRAL (Colectivo Candíero)

Ventos tropicais da América do sul  
Que assubiam as palmeiras  
E esculpem nas areias  
Tanta gente nessa aldeia  
Branco mais preto mais indio  
E o bronze na pele não é só uma cor  
Miscelânea de Aruanda com Nova Jerusalém  
Terra de todos e terra de ninguém  
This is América do nordeste  
O quintal sagrado, mde de todos os arteiros  
Se tu é viral, eu sou varal  
Esse teu viral, praga do mal  
Vem pr'esse quintal  
Nós não tá afim (e nem vamo! )  
De sair  
Entra, brinca  
Faz de taipa essa ciranda  
Gira mundo  
Nós desmarcha a sua trama  
Uma colcha de retalho e vento no varal  
Leva longe esse nosso canto tropical  
Se tu é viral, eu sou varal (eu sou varal)  
Esse teu viral, praga do mal (adoeceu)  
Vem pr'esse quintal  
Nós não tá afim de sair daqui  
Entra, brinca  
Faz de taipa essa ciranda  
Gira mundo  
Nós desmarcha a sua trama  
Uma colcha de retalho e vento no varal  
Leva longe esse nosso canto tropical  
Se tu é viral, eu sou varal (eu sou varal)  
Esse teu viral, praga do mal (adoeceu)  
Vem pr'esse quintal  
Nós não tá afim de sair daqui  
Entra, brinca  
Faz de taipa essa ciranda  
Salve lia de itamaracá  
Vem Julhin, me dá mão, vem Julhin  
Simbora, bora, junta o povo  
Ciranda, cirandinha  
Vamos todos costurar  
Gira mundo  
Nós desmarcha a sua trama  
E vamos dar a meia-volta  
Volta-c-meia vamos dar  
Entra (gira, gira)  
Brinca (muda o mundo)  
Faz de taipa essa ciranda  
Gira (mundo vira)  
Mundo (roda-viva)  
Nós desmarcha sua trama  
Uma colcha de retalho e vento no varal  
Leva longe esse nosso canto tropical  
Se tu é viral, eu sou varal (eu sou varal)  
Esse teu viral, praga do mal (adoeceu)  
Vem pr'esse quintal  
Nós não tá afim de sair daqui  
Entra, brinca  
Faz de taipa essa ciranda  
Gira mundo  
Nós desmarcha a sua trama  
Uma colcha de retalho e vento no varal  
Leva longe esse nosso canto tropical  
No princípio criou Deus tudo  
E tava tudo bagunçado  
E disse Deus: Marat sá



**APÊNDICE D - Mais fotos dos “filhos”**

Mais algumas fotos tiradas pela fotógrafa Larissa Moura. Trata-se de uma colagem com momentos dos bastidores, e durante a apresentação dos alunos no Unicirco Marcos Frota, em novembro de 2024.



**APÊNDICE E - Modelo da Autorização****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do CPF nº \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, autorizo, de forma gratuita, o uso da IMAGEM e da VOZ do(a) referido(a) menor para fins exclusivamente ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS, vinculados à pesquisa intitulada: “Que Palhaçada é essa? A Comicidade do Palhaço como elo das relações na escola pública”. Desenvolvida por EVELLYN BARBOSA RUFINO DA COSTA, no âmbito da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO.

Declaro estar ciente de que:

1. O uso da imagem e da voz será restrito a apresentações, aulas, eventos acadêmicos, publicações científicas e demais atividades relacionadas à pesquisa.
2. Em nenhuma hipótese a imagem e/ou voz do(a) menor será utilizada para fins comerciais ou que atentem contra a honra, a moral ou a dignidade da pessoa retratada.
3. A presente autorização é concedida a título gratuito, em caráter não exclusivo, sem limitação de prazo e território, podendo ser revogada a qualquer tempo mediante solicitação por escrito.

Por ser verdade, firmo a presente.

Rio de Janeiro \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Assinatura do(a) responsável legal

## APÊNDICE F - Projeto entregue à escola

Resumo da proposta de pesquisa que foi entregue à Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Embaixador Araújo Castro em 2024.

### **PROJETO: Circo-Teatro**

**DESCRIÇÃO:** Proporcionar aos alunos uma experiência teatral através do jogo do palhaço e a construção de uma comicidade não violenta nas aulas de artes cênicas a partir do resgate do “aprender brincando” na adolescência. Esse projeto pedagógico faz parte da pesquisa de mestrado da Professora Evellyn Rufino. A prática será oferecida às quatro turmas de oitavo ano, mas somente uma será documentada com registros em fotos, vídeos, diário de bordo, recolhimento de relatos e demais instrumentos que forem necessários para aquisição de dados para o estudo de campo. Em síntese, os cinco pontos a seguir, serão abordados no planejamento das aulas de artes cênicas a partir de jogos teatrais, documentários e debates em conformidade com as diretrizes do Plano Municipal de Educação (2018) e das habilidades do Currículo Carioca de Artes Cênicas (2022). Os conteúdos serão elaboradas a partir destes eixos:

I-IDENTIDADE, esse tópico tem intuito do autoconhecimento e valorização da auto-estima dos adolescentes, compreensão das características individuais, as histórias de vida e ancestralidade;

II-O OUTRO, nesse ponto o foco é na construção das relações em busca do desenvolvimento da escuta, empatia e respeito às diferenças;

III-A PALHAÇADA, nesse momento abordaremos a história da linguagem *clown* e da comicidade ao longo da história e das diferentes culturas;

IV-BRINCAR, oportunidade para resgatar a brincadeira, imaginação e criatividade, assim como desenvolver, a partir do jogo, a solução de problemas que podem repercutir no cotidiano dos jovens;

V-LABORATÓRIO CÔMICO, instante para estimular a produção artística, com a apreciação de artistas externos, construção coletiva de pequenas cenas de improvisação e montagens de

apresentações para dentro e fora da escola, e assim, prover o acesso artístico-cultural a comunidade escolar.

**CRONOGRAMA:**

- Escolha da turma a ser documentada - Primeira quinzena de março.
- Apresentar a proposta para a turma escolhida - Segunda quinzena de março.
- Aulas práticas baseadas nos cinco eixos e no Currículo Carioca - Março a Dezembro.
- Exibir vídeos, textos e pesquisas que proponham reflexão sobre a arte circense e a linguagem do palhaço com suas influências na sociedade e nas diversas culturas - Março a Dezembro.
- Aulas-Ensaio (preparação para as apresentações externas) - Julho a Novembro.
- Encontro com os responsáveis para apresentação do projeto e recolhimento das devidas autorizações - Maio
- Participação da Mostra Regional de Dança ou do FESTA(festival de teatro) da 9<sup>a</sup>CRE - Agosto ou Setembro.
- Participação da Mostra Municipal de Multilinguagens da SME - Setembro ou Outubro.
- Apresentação para escolas vizinhas - Novembro.