



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

SIMONE DE FÁTIMA ALVES MENDES

CONHECIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis

João Pessoa

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

SIMONE DE FÁTIMA ALVES MENDES

CONHECIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Dias Laranjeira

João Pessoa
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

M538c Mendes, Simone de Fátima Alves.
CONHECIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis / Simone de Fátima Alves Mendes.
- João Pessoa, 2020.
175 f. : il.

Orientação: Carolina Dias Laranjeira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Ensino de Artes. 2. Circo. 3. Brincadeiras Infantis.
4. Educação Infantil. 5. Corpo e Educação. I.
Laranjeira, Carolina Dias. II. Título.

UFPB/BC



ATA DA SESSÃO PÚBLICA – DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO PARA O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Área de Concentração: Ensino de Artes
Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Atendendo à legislação vigente, às 09h00 do dia 31/07/2020, por meio de videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela Professora Doutora Orientadora **Carolina Dias Laranjeira**, a fim de argüirem sobre o trabalho de conclusão para o Mestrado da Aluna **Simone de Fátima Alves Mendes**, intitulado: **CONHECIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis**, requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Artes**. Aberta a sessão pela Presidente, coube à mestranda, na forma regimental, expor o tema de seu Trabalho de Conclusão, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder a avaliação final, conforme critérios estabelecidos pelo Regimento do Programa, sendo o trabalho:

Aprovado **Aprovado com alterações** **Reprovado**

Destaca-se: O ineditismo da pesquisa, a pertinência do horizonte teórico e a capacidade de articulação entre áreas de conhecimento. Além disso, destaca-se os resultados sócio-educacionais da pesquisa na escola.

Recomendam-se as seguintes alterações: Publicação.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo acadêmico.

João Pessoa – PB, 31 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Dr^a. Carolina Dias Laranjeira

**Presidente/
Orientador(a)**

Dr. Fabio Dal Gallo

**Membro Externo -
(PPGAC/UFBA)**

Dr^a. Marcia Maria Strazzacappa Hernández

Membro Interno

De acordo:

Simone de Fátima Alves Mendes

Acadêmico(a)

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos encontros e ao Divino Mestre que orquestrou cada um deles.

À minha mãe Alaíde Alves e ao meu pai José Gonçalves, por terem se amado e, desse amor, fornecido a mim a vida.

Aos meus filhos Kauê Amaro e Lara Alves, por todos os ensinamentos, pela paciência, pelo companheirismo e pelo carinho concedido a mim, especialmente neste período do Mestrado.

Agradeço à força da amizade de Lia Raquel, Rachel Domingues, Erlane Nascimento, Marcelina Moraes e Ronald (Buda) Lira. Amigos queridos, companheiros de vida que me acolhem, nutrem e caminham junto de mim, dando forças para continuar, incentivando-me e me apoiando a melhorar sempre.

À força da sabedoria e da generosidade em partilhar a cultura circense na pessoa dos Mestres e Mestra Sr. Djalma Buranhêm, Cristina Buranhêm e Dijaelson Buranhêm.

Às crianças e à equipe do CREI Maria Ruth de Souza, pela disponibilidade e pela parceria nesta pesquisa, bem como pela presença afetiva diária.

Aos meus colegas de Mestrado, turma boa, de novas e antigas amizades.

Aos professores e às professoras do PROF-ARTES (UFPB), pela atenção e respeito por mostrarem novos caminhos e mobilizar a vontade de me aventurar.

A Carolina Laranjeira, pela acolhida, pela paciência, pelo carinho e pelo respeito por meu trajeto, por suas colaborações nas nossas longas conversas, por acreditar no processo, mesmo quando eu me perdia. Pelas idas e vindas de escrita, pela leitura cuidadosa, por todos os ensinamentos e pela parceria.

A Márcia Strazzacappa e a Fábio Dal Gallo, pelo zelo, pela dedicação e pelo empenho no campo das artes cênicas e da educação. Suas obras foram fundamentais para o meu trabalho e o de outros professores/artistas. Gratidão por terem aceitado compor a banca e pelo olhar sensível e crítico que tanto contribuiu e potencializou esta dissertação.

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta*

Luis Galvão e Moraes Moreira

RESUMO

O presente trabalho objetivou desenvolver uma proposta pedagógica a partir da arte circense, de jogos e brincadeiras infantis na Educação Infantil. O lócus da pesquisa é o Centro de Referência de Educação Infantil Maria Ruth de Souza, na periferia de João Pessoa - PB. e os sujeitos são as crianças da turma do Pré-Escolar II e as professoras da unidade. A inquietação sobre uma realidade que supervaloriza os conhecimentos cognitivos à revelia do saber corporal provoca questões que impulsionam a presente pesquisa, como: o que nos impede de dialogar e incluir os saberes corporais na escola? É possível aprender o circo por meio das culturas infantis? O estudo se constituiu como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e como intervenção pedagógica. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nos campos dos estudos da Sociologia da Infância, das Artes Cênicas e da Educação Infantil. Foi realizado, primeiramente, um mapeamento das interações corporais geradoras de movimentos e tensões dentro das ações pedagógicas do CREI e, em seguida, o desenvolvimento de uma investigação pedagógica em ação a partir de processos de construção de conhecimento corporal afetivo envolvendo o circo. O trabalho coletivo entre pesquisadora-professora, professoras e crianças gerou um processo pedagógico vivo, criativo, afetivo, valorizando os diversos sujeitos e seus saberes, a arte circense e as culturas corporais infantis populares. Esse trabalho resultou em uma proposta pedagógica chamada “Trocadilho” e na implantação da linguagem do circo no currículo do CREI pesquisado, bem como em um material pedagógico nomeado “Inventário de brincadeiras e a bolsa brincante” e em um grupo de estudos do corpo com as professoras participantes, além de provocar a reflexão sobre a relação entre religiosidade e estética na escola e a importância de se trabalhar com e a partir da pluralidade cultural.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Circo; Brincadeiras Infantis; Educação Infantil; Corpo e Educação.

ABSTRACT

This work aimed to develop a pedagogical proposal from the circus art, children's plays and games in Early Childhood Education. The research locus is the Centro de Referência de Educação Infantil Maria Ruth de Souza, in the suburb of João Pessoa – PB, and the subjects are children of the Pre-School II class and the teachers of the unit. The concern about a reality that overestimates cognitive knowledge in spite of bodily knowledge causes questions that boost this research, such as: what prevents us from dialoguing and including bodily knowledge at school? Is it possible to learn the circus through children's cultures? The study was constituted as a qualitative research, with an ethnographic character and as a pedagogical intervention. Bibliographic research is based on the fields of Sociology of Childhood, Performing Arts and Early Childhood Education. At first, it was carried out a mapping of the bodily interactions that generated movements and tensions within CREI's pedagogical actions, and then, the development of a pedagogical investigation in action based on processes of construction of affective body knowledge involving the circus. The collective work between the researcher-teacher, teachers and children generated a lively, creative and affective pedagogical process, valuing the diverse individuals and their knowledge, the circus art and popular children's body cultures. This work resulted in a pedagogical proposal called "Trocadilho" and in the implantation of the language of the circus in curriculum of the researched CREI, as well as in a pedagogical material named "Inventário de brincadeiras e a bolsa brincante" and in a studies group of the body with the participating teachers, in addition to provoking reflection on the relationship between religiosity and aesthetics at school and the importance of working with and from cultural plurality.

Keywords: Arts Teaching; Circus; Children's Plays; Childhood education; Body and Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área externa da frente do CREI Maria Ruth de Souza, espaço usado para as crianças brincarem.	22
Figura 2 - Fachada do CREI Maria Ruth de Souza.	24
Figura 3 - Vivência com as professoras mapeando os conceitos de criança e infância.	56
Figura 4 - A mesa.	66
Figura 5 - Área atrás do CREI.	67
Figura 6 - Momento de brincadeira dirigida com jogos de encaixe na mesa do refeitório.	68
Figura 7 - Vivência de brincadeira tradicional cantada “Atirei o pau no gato”, conduzida pela professora Alana, na área externa ao CREI, ao lado da Unidade de Saúde.	69
Figura 8 - Sala de aula da turma do Pré-escolar II, espaço usado para os momentos de brincadeiras dirigidas e para as aulas.	72
Figura 9 - Momento em que as crianças relataram as brincadeiras que conheciam.	75
Figura 10 - Deslocamento da sala do Pré II para o refeitório.	79
Figura 11 - Brincadeira "toca gelo".	82
Figura 12 - Brincando com o pé de lata na área externa ao CREI.	83
Figura 13 - Sabrina ensinando a brincadeira "amarelinha".	86
Figura 14 - Brincando com o circo: apresentações de jogos circenses.	87
Figura 15 - Brincando com aparelhos circenses: Momento de exploração de movimentos com o tecido.	88
Figura 16 - Momento “reloginho” na vivência de circo.	93
Figura 17 - Canto da chula “Como vai?”.	95
Figura 18 - Confecção das bolas de malabares.	96
Figura 19 - Experimentado o corpo rolando no ar e a técnica acrobática de rolamento a cambalhota.	98
Figura 20 - Crianças realizando o desafio de fazer um círculo unindo pé e mão.	99
Figura 21 - Mural de recados.	101
Figura 22 - Desenho de Ivonete sobre a infância.	102
Figura 23 - Desenho de Josilene sobre a infância.	103

Figura 24 - Desenho de Jocilda sobre a infância.	104
Figura 25 - Desenho de Izalma sobre a infância.	105
Figura 26 - Reunião pedagógica na sala das professoras, com participação de Izalma, Jocilda, Ivonete, Simone, Josilene e a gestora Mônica.	106
Figura 27 - Funcionários do CREI realizando um desafio circense no momento da oficina de circo das crianças.	110
Figura 28 - Professoras explorando as bolas de malabares.	111
Figura 29 - Professoras com a caixa de reconhecimento, em uma roda para iniciar a vivência.	112
Figura 30 - Apresentação de dança (gestos) na Festa das mães 2019.	121
Figura 31 - Materiais usados para provocar as brincadeiras: bolsa, fichas com jogos e materiais circenses (bolas de malabares e pé de lata) e fichas com os nomes da brincadeira e da criança.	129
Figura 32 - As crianças explorando os lenços dos malabares.	132
Figura 33 - Brincando com o swing de fitas.	133
Figura 34 - Apresentação do número de swing de fitas.	134
Figura 35 - Apresentação do número de malabares com argolas.	135
Figura 36 - Explorando o equilíbrio e a imaginação.	136
Figura 37 - Explorando o aparelho de equilíbrio rola-rola.	137
Figura 38 - Confeccões de material de malabares em sala de aula.	138
Figura 39 - Monitoras brincando e explorando os malabares.	139
Figura 40 - Exposição das construções com as crianças.	140
Figura 41 - Lona de circo feita com TNT, confeccionado e usado pela turma do maternal I.	141
Figura 42 - Apresentação da acrobacia parada de cabeça.	146

SUMÁRIO

1 O CORPO QUE ATRAVESSA E É ATRAVESSADO EM ATO DE VERSAR	12
1.1 Contexto da pesquisa: CREI Maria Ruth de Souza	20
1.2 Abordagens teórico-metodológicas	25
2 EDUCAÇÃO FORMAL E A FORMATAÇÃO DO CORPO	34
2.1 O corpo na Educação Infantil	34
2.2 A concepção de corpo que nos move	40
2.3 O corpo no currículo e o currículo no corpo	45
2.4 Currículo, Circo e Educação Infantil	49
2.5 Movimentos constituintes das concepções de crianças e infâncias	54
3 UMA BRINCADEIRA SÓ SE APRENDE BRINCANDO, MAS CUIDADO! GERALMENTE, ELA VEM GRÁVIDA DE VÁRIAS OUTRAS!	61
3.1 Como vai? Observando rotina, corpo, tempo e espaço no CREI	61
3.2 O palombar das brincadeiras infantis e dos jogos circenses como possibilidade de estratégia pedagógica	68
3.3 Do Programa ao Trocadilho: experimentando e construindo a proposta pedagógica com as crianças	78
3.4 Corpos docentes e seus saberes	99
4 ANALISANDO AS INTERVENÇÕES INVESTIGATIVAS	116
4.1 Presenças: religiosidade, brincadeira e circo	116
4.2 A arte do criar com	125
4.3 O circo na sala de aula	137
4.4 Observando os resultados da pesquisa a partir de outros olhares	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	160
ANEXO	175

1 O CORPO QUE ATRAVESSA E É ATRAVESSADO EM ATO DE VERSAR

Sempre fui uma criança inquieta: correr, pular e subir em árvores eram minhas brincadeiras favoritas. Venho de uma comunidade em que a minha casa era uma das últimas da rua, dando acesso a uma mata que proporcionava para as crianças a possibilidade de brincar livre, gerando, em mim, um gosto pela brincadeira, que cultivo até hoje.

Da minha infância até a adolescência, eu tinha certa aversão à escola formal: “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (GONH, 2006, p. 28). No início, achava que era porque eu não gostava de estudar. A cultura escrita não era algo valorizado na minha cultura familiar e, como a escola formal nos anos 1990 era ainda mais centrada na leitura, escrita e reprodução, isso dificultava ainda mais minha permanência nela. Assim, eu acreditava que estudar era difícil demais e não era para mim, assim como não foi para meus pais e irmãos. Aos 14 anos, deixei a educação formal e continuei me dedicando a brincar na/com a vida.

Nesse mesmo período, conheci o circo, ao ingressar como educanda no Circo Escola Pirlampo - PB, coordenado pela família tradicional circense Buranhêm¹. Esta ação fazia parte do Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI)², conduzido pelo governo do estado da Paraíba, através da Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” (FUNDAC)³. Nesse projeto de educação não-formal, fiquei por quatro anos: “Educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GONH, 2006, p. 28). Em paralelo aos estudos na escola de circo, trabalhei em circos itinerantes de lona e trupes. Nesse período, dei-me conta que

¹ Djalma Alves da Cruz, artista e dono de circo itinerante, da terceira geração da família circense Buranhêm, fundou e coordenou, a partir de 1994, o Circo Escola Pirlampo, em João Pessoa - PB, junto com seu filho Djaelson e sua filha Cristina Buranhêm, por 12 anos.

² O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) teve início em 1996, sendo uma ação do Governo Federal para combater o trabalho de crianças em carvoarias da região de Três Lagoas (MS). Sua cobertura foi, em seguida, ampliada para alcançar progressivamente todo o país. Em 2013, foi iniciada o Redesenho do PETI, considerando os avanços da estruturação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e da política de prevenção e erradicação do trabalho infantil, além da nova configuração do trabalho infantil no Brasil. Para saber mais, conferir o portal do programa, disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/peti>>.

³ Para mais informações, conferir o portal do programa, disponível em: <<http://fundac.pb.gov.br/>>.

eu amava estudar o universo do circo. Como apontam Silva e Abreu (2009, p. 25), “A transmissão do saber circense fez desse mundo uma escola única e permanente”. Assim, eu experimentava o que os autores apresentam como dois processos de transmissão próprios deste mundo: um saber transmitido de pai para filho e outro permitido pela escola circense.

Pude vivenciar esses dois mecanismos de ensino-aprendizado do circo; o primeiro, sendo educanda da Escola de Circo Pirilampo, e o segundo, ao morar em circos itinerantes. Nessa escola permanente, conforme pontuam Silva e Abreu (2009), eu não tinha o tempo determinado para começar e terminar o estudo, ele era continuamente vivido e experienciado entre as conversas sobre as histórias das famílias que ali moravam, entre o subir e o descer dos panos de roda pela manhã e à tarde. Entre os ensaios dos números e as apresentações dos espetáculos e ao final dos mesmos, quando nos reuníamos na marquise do circo, os mais velhos contavam as histórias de assombração e superstições que envolvem o mundo do circo só para ver nossas caras assustadas.

Uma dessas superstições, por exemplo, é a de que não poderíamos jamais treinar aos domingos, pois trazia má sorte e poderíamos até mesmo nos acidentarmos por não respeitar essa crença. Também não podíamos passar no meio do picadeiro após a meia noite, pois ficaríamos suscetíveis a ver o “mau-assombro” que lá habitava. Nesse momento, vi-me imersa em um meio da educação informal, “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GONH, 2006, p. 28), apreendendo a cultura circense.

Toda aquela rotina e o conhecimento específico da linguagem circense me encantavam, mas as condições de vida me afetavam muito. Nos circos de pequeno e médio porte, o que me incomodava eram as condições básicas de moradia, como a falta de esgoto e água encanada, das moradias em barracas e a dificuldade ao acesso aos serviços de saúde e educação. Já nos circos de grande porte, o incômodo eram as relações de poder fortemente hierarquizadas pelos donos dos

circos, o que implicava em uma falta de autonomia dos trabalhadores artistas⁴ empobrecendo o trabalho artístico e de gestão.

Esses fatores expostos anteriormente me levaram a voltar para a minha cidade natal e tentar lutar por uma formação mais emancipatória para o artista circense, bem como por políticas públicas mais efetivas para o movimento, em especial para os circos itinerantes e as escolas de circo. Essas vivências e o desejo de mudança dos cenários mencionados me influenciaram a estudar mais sobre o universo do circo, mostrando-me, mais uma vez, que estudar era algo que eu gostava, diferentemente do que a escola de educação formal me dizia e me fazia acreditar. Eu não gostava de estar nela, mas ainda não tinha consciência do que havia lá que me incomodava.

Ao voltar para a cidade de João Pessoa, fui trabalhar em uma Organização não governamental, o Centro Cultural Piollin⁵, então sendo estimulada a voltar para a escola formal, paralelamente ao estudo da cultura circense - que me proporciona tanto prazer e fascínio. Eu achava que ter uma graduação faria com que eu fosse mais ouvida, já que não ter nenhum título me colocava em constantes situações de impedimento de acesso a debates, conhecimentos, participação em elaboração de projetos e sistematização das propostas curriculares de oficinas. Isso impossibilitava o avanço da escola de circo e a implementação do currículo baseado em uma formação circense mais crítica e emancipatória do artista e/ou técnico circense.

Retornei os estudos na educação formal por reconhecer agora sentido para isso na minha vida, porque percebi que, além da minha paixão pela cultura circense, o processo de ensino-aprendizagem me movia; precisava entender mais sobre esse fenômeno. Logo concluí o Ensino Médio e me direcionei para um curso de graduação, a licenciatura plena em Pedagogia, buscando compreender ainda mais os processos de construção de conhecimento. Nesse momento, fui constatando o que eu não gostava na escola formal. Nela, há um constante controle do movimento corporal através dos mecanismos que pedagogizam e vigiam os sujeitos no espaço

⁴ Conferir o capítulo 12, “Respeitável público”, do *e-book Sentidos: rumos educação, cultura e arte*, no portal Itaú Cultural, disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/sentidos-livro-que-conta-a-historia-dos-selecionados-no-rumos-educacao-2011-2013>>.

⁵ A Escola Piollin, hoje Centro Cultural Piollin, foi fundada em março de 1977, na cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. É uma Organização Não Governamental (ONG) que promove oficinas de teatro, cultura digital, arte da palavra, identidade e memória de circo para crianças, adolescentes e jovens das classes populares.

institucional, conforme afirma Costa (2015): “filas, momentos cívicos com oração do Pai Nosso e o canto do Hino Nacional, sinal estridente que lembra a sirene policial e marca a passagem do tempo escolar”. São procedimentos reproduzidos ao longo dos anos basicamente da mesma forma.

O que me afastava desse lugar era a organização e as relações ali existentes. A estrutura física carcerária, com tantas grades, horários, inspetores. A cor cinza das paredes, o autoritarismo, a fragmentação do ser e, em especial, o privilégio de ter apenas uma dimensão do ser, o mental. Gonsalves (2014) fala que se tem privilegiado, na escola, abordagens mentalistas do conhecimento, que concebem o processo de ensino e de aprendizagem como uma espécie de transação entre mentes, indicando que esse modelo não gera aprendizagem, não constrói conhecimento, ao contrário, o impede.

Essa abordagem imobiliza o ser, condiciona e aprisiona comportamentos; quem não se curva a esse imobilismo e a essa formatação do ser é repellido desse sistema, convencido de que ele é que não serve, pois o sistema é eficaz. Brazil e Marques (2012, p. 38) falam sobre o processo que ainda existe nas escolas tradicionais de retroalimentação do conservadorismo e da imobilidade existente nas escolas: “Escolas tradicionais, conservadoras, plantadas num imobilismo mórbido, geralmente formam estudantes pouco questionadores”, porém aptos a crer e a reproduzir os valores sociais dominantes.

Hoje, compreendendo melhor o meu incômodo com a escola formal e esse entrave da resistência do não assujeitamento ao conservadorismo e à imobilidade. Dediquei-me aos processos de ensino-aprendizagem do circo, reconhecendo, nessa linguagem, a possibilidade de “educar a sensibilidade; educar com sensibilidade; compreendendo a sensibilidade como experiência educativa” (SILVA, 2017, p. 56), para que, de posse desse conteúdo próprio das linguagens artísticas, os educandos possam se relacionar e intervir de forma diferente na sua realidade formativa.

Neste itinerário da minha investigação e formação nos processos de ensino-aprendizagem do circo, desde 2007, sou colaboradora do Centro Cultural Piollin, participando da implantação da Escola de Circo Piollin. Neste trabalho, construímos coletivamente, dentro dos princípios de gestão democrática, desde o Projeto Político Pedagógico até a estruturação dos equipamentos e do espaço físico voltado

para a arte circense e suas diversas modalidades. Atualmente, temos o galpão de circo e um grupo permanente de estudo do circo.

No momento, atuo na direção da instituição, compondo o conselho fiscal. O Centro Cultural Piollin é um equipamento cultural de resistência na região em que está inserido geograficamente, também exercendo a militância no trabalho de expansão e consolidação do fazer circense na Paraíba. Presentemente, estamos buscando parcerias para implantar o curso técnico profissionalizante em circo, junto ao governo do estado.

Nesse processo de organização dos espaços físicos e da proposta pedagógica do Centro Cultural Piollin, elegemos nossa metodologia, com formas de planejar, monitorar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem circense. Escolhemos, assim, como linha metodológica, o Circo Social⁶. Segundo Gallo (2018, p. 20), Circo Social é um fenômeno no qual são utilizadas as disciplinas circenses como instrumento de educação, formação e ação social. Essa metodologia pactua com os nossos princípios éticos e estéticos e ainda nos possibilitou fazer parte de um coletivo que respeita a diversidade e a fala social dos sujeitos e territórios. Mancilla (2006) cria um verbete amplamente divulgado nas instituições que comungam da metodologia do circo social, em especial das instituições que compõem a Rede Circo do Mundo Brasil⁷, como é o caso do Centro Cultural Piollin, desde 2009:

Educar com circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial civilizatório de uma arte milenar, que desde suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico e do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e acima de tudo, a brincadeira e o jogo levados a sério. São estes alguns dos elementos que baseiam a concepção do Circo Social. O Circo Social sonha com um mundo diferente, integrado e solidário, que se aceite como o que é: o lugar de todos: redondo, itinerante e a céu aberto (MANCILLA, 2006, p. 69).

⁶ Conferir Gallo (2018).

⁷ Criada em outubro de 2000, reúne 22 instituições de 4 regiões brasileiras, trabalhando com crianças, adolescentes e jovens de classes populares e tendo como perspectivas mais gerais o trabalho educativo, o exercício da cidadania e o resgate das raízes culturais. Para saber mais, conferir o portal do projeto, disponível em: <<http://www.redecircodomundo.org.br/>>.

O contato com o circo social me permitiu pensar que eu posso trazer para a educação não-formal o rigor que a educação formal tem sem perder a liberdade e a expressividade, ganhando novas possibilidades de construção de conhecimento da cultura circense. Além disso, percebi que o inverso também poderia ser feito: levar os conhecimentos da linguagem circense para educação formal, potencializando um fazer educativo mais ativo, tendo o corpo como protagonista.

Ao observar minhas andanças pelos três campos da educação, percebo-me sendo composta mediada pelos diálogos que entrecruzo. Com a educação formal, nas escolas e universidades; com a educação não-formal, nos projetos sócio-culturais governamentais e ONGs; e com educação informal, na vivência familiar e nos circos itinerantes, fui capaz de compreender a existência desses campos da educação, e me percebendo imersa neles, percebendo suas marcas em meu corpo, permitindo com que configurasse minha visão e destituísse o poder centralizado do modelo de educação formal tão rígido e excludente sobre mim.

Foi pelas marcas em meu corpo que percebi a minha realidade; então, é ouvindo os corpos que proponho esta pesquisa. Atenta à cultura corporal dos sujeitos (crianças e adultos) nas vivências, busco mapear as intersecções na educação e na arte circense, recompondo-me dos hematomas sofridos por uma formalidade que tenta me comprimir para caber nela. Não quero me apequenar. Com o circo, conheci o movimento de expansão; na educação formal, conheci a contração. Para explorar esses dois movimentos, busco mais espaço na educação; entre a contração e a expansão, existe o mover. Observo, assim, que a coexistência desses três campos na minha história, tal como afirma Simson, Park e Fernandes (2001) promoveram sinergias pedagógicas. O circo pode colaborar com a escola formal, assim como a escola formal pode colaborar com a linguagem do circo.

Surge, em 19 de março de 2016, também na cidade de João Pessoa, respondendo às demandas do Fórum Paraíba do Circo⁸, a Escola Livre de Circo Djalma Buranhêm, que tem a sede na Fundação Espaço Cultural da Paraíba – FUNESC, homenageando meu mestre circense Djalma Buranhêm. Tal escola possibilitou mais espaços de trabalho para os circenses educadores como eu, bem

⁸ O Fórum Paraibano de Circo, criado em 21 de agosto de 2007, na cidade de João Pessoa - PB, é composto por trupes, artistas independentes, ONGs e escolas de circo, abarcando também famílias tradicionais de circo. Ele busca estratégias de ações e de reivindicações junto ao poder público, no que se refere à criação, à formulação, à decisão e à implementação de políticas públicas para o movimento circense paraibano.

como para a formação de plateias, artistas e novos fazeres artísticos e pedagógicos circenses.

Na Escola Livre de Circo Djalma Buranhem, eu atuava como professora, implantando uma oficina chamada “Circo em família”. Tal oficina eu ministrei junto com meus filhos, Kauê Amaro e Lara Alves, e o pai deles, Kleber Marone. Trabalhávamos com os princípios das técnicas e da exploração dos aparelhos de malabares (lenços, pratos, aros, bolas, swing de fitas, fleg) acrobacia de solo (individual e em dupla), rola-rola, arame fixo, perna de pau, palhaço, tecido e lira. Nossa proposta consistia em estudar e criar metodologias possíveis para crianças menores de 6 anos poderem vivenciar a arte circense, visto que, nas escolas de circo ou nos projetos de circo social, em João Pessoa, as crianças só iniciavam os estudos na arte circense a partir dos 7 anos de idade. Diante disso, vimos a necessidade e a oportunidade de fazer um trabalho intergeracional envolvendo um adulto e uma criança na mesma aula, realizando atividades desafiadoras, criativas e prazerosas para os dois grupos etários. Ao convidar para as práticas das artes circenses a criança pequena, com ela veio a família⁹.

Nessa experiência, pude vivenciar os processos de ensino-aprendizagem da técnica circense com diferentes corpos (crianças bem pequenas e/ou pequenas com e sem necessidades especiais, jovens, adultos e idosos). Com tal prática, vi que pode caber todos os corpos no circo. Mobilizando a necessidade de me dedicar mais a compreender a criança e, conseqüentemente, a infância, visto que com os adultos e os jovens eu já trabalhava há um tempo e já havia construído um repertório de aulas e atividades, mas com crianças entre 3 e 6 anos seria a minha primeira experiência, assim como também foi a minha primeira experiência com idosos¹⁰. Os avôs e avós foram chegando com as crianças e, juntos, realizamos divertidas e ricas descobertas e trocas corporais. O corpo idoso esteve presente nesta experiência e de forma ativa. Percebo, nas artes circenses, possibilidades de ele estar e se expressar. Hoje, esse trabalho se dá na Escola Livre Djalma Buranhém com crianças a partir dos 2 anos e seus familiares (pai, mãe, avós, irmãos, tias, primos etc.).

⁹ O trabalho era realizado na perspectiva do conceito de família extensa presente no ECA, artigo 25.

¹⁰ Conferir significados do circo e das atividades circenses para idosos da UATI em Kronbauer, Scorsin e Trevizan (2013).

Esse trabalho foi bem aceito pela gestão da escola mencionada e pelo público. Em seis meses, ampliamos a oficina de uma para cinco turmas, tornando-a um projeto que privilegia o encontro entre as culturas infantis e a cultura circense. Essa experiência despertou em mim o desejo de continuar estudando sobre criança, infância e circo. Levou-me a querer conhecer mais sobre as culturas infantis e estabelecer várias conexões com a cultura circense, em especial a metodologia de Circo Social a qual eu usava em minhas aulas.

A utilização do corpo como brinquedo, a manipulação de objetos, o trabalho com equilíbrio, as brincadeiras em grupo, as brincadeiras simbólicas e cantadas são elementos constituintes que se tangenciam nas culturas infantis e circense. A partir dessas práticas nasce minhas conversas com a escola formal unindo o campo da Pedagogia, especificamente da Educação Infantil e o campo de conhecimentos da linguagem circense. Esse estudo me inspira a ingressar no mestrado em busca de compreender e responder algumas perguntas.

As questões que levanto neste trabalho são questões que inter cruzam a minha vida como discente e docente. Questiono: Por que só um conhecimento é privilegiado? Mesmo com tantos indicadores da não eficácia desse modelo educacional, por que o mesmo ainda se mantém? Por que ainda nos relacionamos com o aluno desencarnado, ou com corpos abstratos? O que nos impede de dialogar e incluir os diversos saberes? O corpo, como um todo, não cabe nas escolas; qual a necessidade de fragmentá-lo? Há cinco anos, venho tentando compreender esse fenômeno de outro lugar, agora, como professora efetiva da rede básica de ensino de João Pessoa.

Movida por todas essas inquietações para com a educação formal, produzo questões que me desafiaram e desafiam o circo. Os questionamentos se apresentam mais uma vez: Como poderei dialogar e colaborar com a educação formal com os saberes construídos ao longo da minha educação não-formal e informal? É possível aprender o circo por meio das culturas infantis? Sendo “as técnicas circenses extremamente codificadas” (GALLO, 2018, p. 40), há espaço de fala para os corpos das crianças pequenas? Os jogos e as brincadeiras tradicionais em conjunto com as práticas circenses podem desenvolver uma proposta metodológica na Educação Infantil?

A criação das perguntas citadas e a definição do objetivo desta pesquisa foram se redesenhando ao longo das observações iniciais, recebendo a

colaboração das professoras e das crianças, trazendo para a discussão as brincadeiras infantis. Portanto, objetivo, com esta pesquisa, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica a partir da arte circense, dos jogos e das brincadeiras infantis na Educação Infantil. Pretendo, assim, tornar visível e consciente a priorização de um conhecimento que nega o corpo ao evidenciar as práticas pedagógicas instituídas. Também pretendo dar relevância à possibilidade da presença do circo como linguagem e suas contribuições para a educação formal.

Para tanto, utilizo as seguintes estratégias: investigar a concepção curricular de corpo e da cultura institucional do CREI Maria Ruth de Souza; mapear interações corporais afetivas que geram movimentos e tensões dentro das ações pedagógicas com a turma do Pré-Escolar II; construir coletivamente vivências que possibilitem um processo pedagógico vivo, criativo e afetivo, valorizando os diversos sujeitos e os saberes envolvidos, a arte circense e as culturas corporais infantis populares desse grupo (educadores e educandos do CREI Maria Ruth de Souza); interferir nessa prática corporal, advindo novas relações cotidianas.

Os caminhos que vêm sendo percorridos para que essas estratégias e objetivos sejam alcançados são o do diálogo, o da valorização das diversas culturais dos diferentes sujeitos envolvidos e o da exploração dos conhecimentos corporais na direção de construir experiências afetivas para esses sujeitos.

1.1 Contexto da pesquisa: CREI Maria Ruth de Souza

Ao mesmo tempo em que meu desejo de trabalhar mais com o público infantil se intensificava, houve, na cidade de João Pessoa, a expansão da Educação Infantil e dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREI), movimento esse que ocorreu em todo o Brasil, fomentado pelo programa Brasil Carinhoso¹¹, que foi um projeto criado no governo da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), pela Medida Provisória nº 570, de 14 de maio de 2012.

¹¹ O Brasil Carinhoso integra o Plano Brasil sem Miséria, que é um conjunto de ações destinadas à assistência a famílias que têm crianças de até seis anos de idade, por meio da melhoria da renda, da educação e da saúde. O programa visava a contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. Os recursos são destinados às crianças de zero a 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do programa Bolsa Família, objetivando a ampliação de matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, sendo destinados recursos aos municípios para a construção de escolas de educação infantil e para a aquisição de equipamentos e mobiliário.

Dessa forma, por meio do Programa Federal Brasil Carinhoso e de recursos próprios, a rede municipal cresceu de 35 para 89 CREIs. Atualmente, existem 15 mil crianças na educação formal por 10 horas diárias, em 5 dias da semana, ao longo dos 12 meses do ano na rede municipal de João Pessoa. Com essa ampliação, a Educação Infantil precisou de mais funcionários e, diante disso, desde 2016, tenho a oportunidade de trabalhar como professora polivalente efetiva no Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) Maria Ruth de Souza, localizado na referida cidade.

João Pessoa, capital do estado da Paraíba, situado na região Nordeste do Brasil, tem uma população estimada, segundo o IBGE, em 2019, de 809.015 pessoas, sendo conhecida como “porta do sol”, pois nela está localizado o ponto mais oriental das Américas. A cidade também carrega o título de segunda capital mais verde do mundo devido à preservação de mata atlântica localizada na área central. Entretanto, não encontramos a presença do verde nas unidades de educação. O chão cimentado, com a árvore pintada no muro em vez de plantada na terra compõe a nossa realidade.

O sol que aquece nosso chão cimentado queima o pé, esquenta a cabeça, clareia o dia e aquece a brincadeira, com o corpo entrando em ebulição. Será por muita presença do sol, será por falta das árvores, terra ou grama nas instituições da cidade que a menina, no pisa-pisa nesse chão solo e não múltiplo, com o corpo em ebulição, bole-se e muito, com nós professores sendo responsáveis por aquietar? *Eita menina para não parar quieta. Essa pelo visto não tem boa educação, não!*

Figura 1

Figura 1 - Área externa da frente do CREI Maria Ruth de Souza, espaço usado para as crianças brincarem.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A rede de Educação Infantil em João Pessoa, até o presente momento, conforme mencionei acima, é composta por 89 unidades educacionais, denominadas de Centro de Referência em Educação Infantil. Esses CREIs são constituídos por Creche (crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Funcionam em janeiro no regime de colônia de férias e de fevereiro a dezembro acompanhando o calendário escolar municipal, fazendo com que as crianças tenham acesso a tal espaço de janeiro a janeiro, das 7h às 17h, durante cinco dias por semana. Lá, são ofertadas cinco alimentações por dia: café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

A rede é gerida pela Secretaria de Educação por meio de uma Coordenação de Educação Infantil, constituída por um coordenador e técnicos das áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Toda essa equipe é nomeada a cada 4 anos pela gestão eleita, o que pode acarretar a descontinuidade da proposta

pedagógica, sendo este um dos fatores que gera a descontinuidade das orientações e do trabalho de formação continuada de toda a rede.

As estruturas físicas dos CREIs variam de um conjunto de unidades para outro, demarcando em que momento político-histórico essas unidades nasceram. Não temos ainda uma política de concursos públicos para os professores e monitores dos CREIs; na sua maioria, os profissionais são prestadores de serviços. Na Unidade em que eu trabalho, 99,9% dos funcionários são prestadores de serviços. Isso não é uma realidade isolada. Há uma forte hierarquização na organização dos CREIs, visto que as gestoras também não são submetidas a concursos públicos; sua colocação se dá por indicação da própria Secretaria de Educação, para exercer cargos de confiança, dificultando, assim, a implementação de uma gestão democrática e seus princípios neste âmbito.

Para ser professora, é preciso ter cursado o Magistério, ter concluído a licenciatura em Pedagogia ou estar cursando. Para ser gestora, é preciso ter um curso superior ou estar cursando. A jornada de trabalho das professoras prestadoras de serviço é maior do que o da professora concursada, sendo o seu salário inferior ao da concursada. Isso quer dizer que não há isonomia salarial e sim desigualdade em termos de remuneração e de jornada de trabalho.

A estrutura física pode mudar de unidade para unidade. Hoje, existe o modelo arquitetônico, que denominamos “padrão”, construído a partir do Programa Brasil Carinhoso, projetado pelo Governo Federal e executado pelos municípios. Existem os modelos que antes eram estaduais ou da sociedade civil e que foram municipalizados com a transferência da responsabilidade da gestão da Educação Infantil para os municípios. Há também os primeiros modelos que foram feitos pela Prefeitura, quando a Educação Infantil ainda era vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social.

O CREI Maria Ruth de Souza, por exemplo, é uma unidade que foi criada pela sociedade civil, sendo posteriormente administrada pelo poder público, conforme podemos observar no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa unidade de Educação Infantil atende a 87 crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses, em tempo integral.

O Centro de Referência em Educação Infantil Maria Ruth de Souza foi inaugurado no mês de setembro de 2001. De início ele recebeu a

denominação de Creche Comunitária da Citex, porque estava nas proximidades da Indústria de Tecelagem Citex e inserido na comunidade que trás este mesmo nome. Em agosto de 2009, atendendo os anseios da Comunidade Escolar para mudar o nome desta Instituição de Ensino, o então prefeito do Município de João Pessoa, Ricardo Vieira Coutinho usando das atribuições que lhe foram confiadas pelos art. 60, inciso V e 76, inciso I, letra “e” da Lei Orgânica do Município de João Pessoa, de 02 de abril de 1990, combinado com a Lei 11.406, de 07 de abril de 2008, DECRETA. Art. 1º - Fica denominado Centro de Referência em Educação Infantil Maria Ruth de Souza o equipamento público de educação infantil [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 7).

Figura 2 - Fachada do CREI Maria Ruth de Souza.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

É importante apresentar um breve histórico de mudanças da sede do referido CREI, pois evidencia a relação entre comunidade escolar e igreja, característica fundamental para compreender a localização e o contexto da pesquisa. O Centro de Referência pesquisado muda sua sede, em 2005, para uma casa alugada no bairro João Paulo II e, posteriormente, no ano de 2016, devido a um acordo entre a Prefeitura e a Igreja Betel Jardim das Oliveiras, passa a ter sede permanente em um prédio anexo a essa instituição religiosa.

A igreja, composta por membros moradores daquela região, estava com um prédio em construção objetivando criar uma creche para atender às crianças das comunidades circunvizinhas. Devido ao alto custo que isso gerou, as obras se encontravam paradas. A Prefeitura, no mesmo período, necessitava de um prédio e a igreja, ávida por meios de conclusão e manutenção da obra, por conhecer necessidade de mais espaços de socialização para as crianças, ofertou o prédio ao poder público.

Diante do cenário relatado, a Prefeitura se comprometeu em concluir a obra e gerir a creche. Concluída a construção do prédio, obedecendo ao projeto arquitetônico pensado pela igreja, a Prefeitura transformou a creche em CREI, em uma parceria chamada de “requalificação” dessa estrutura. Assim, o CREI Maria Ruth de Souza se muda para essa sede de forma definitiva.

O referido CREI nasceu como creche comunitária Citex, em 2001, com seu nome e sua história gerados e nutridos pela força da comunidade. Ao ser municipalizado, saiu de dentro da comunidade, em 2005, indo para o bairro vizinho. Conforme exposto no PPP, perde seu “nome pagão”, ao ser adotado e rebatizado pelo poder público, em 2009. Logo, mudou mais uma vez de lugar, em 2016, indo para um prédio anexo à Igreja Betel Jardim das Oliveiras, que tem localização entre os bairros João Paulo II, com acesso pelo esquerdo, e Ernesto Geisel, com acesso pelo lado direito. A rua que fica atrás do imóvel dá acesso à comunidade Nova República e, à sua frente, está a comunidade da Citex. Das 87 crianças atendidas pelo CREI, 97% provém da comunidade Citex e 3% é oriunda dos bairros vizinhos.

Esse grupo de atendidos possui um perfil socioeconômico similar. Segundo levantamento de dados reunidos no ato da matrícula no CREI, em 2019, cerca de 60% das crianças procede de famílias sem renda fixa, tendo como principal fonte de financeira os recursos ofertados pelo programa social do Governo Federal Bolsa Família. Das demais, 40% são assalariadas. Todos enfrentam dificuldades, como falta de saneamento básico, moradias impróprias para a quantidade de pessoas por família e baixa escolaridade.

1.2 Abordagens teórico-metodológicas

Trabalhei, nesta pesquisa, com dois grupos focais, um formado pela turma do Pré-escolar II, com 15 crianças de 5 anos, e outro formado pela equipe de

professoras da unidade, com 4 professoras. Das quatro professoras (da primeira equipe) que trabalham com as turmas do Maternal I, Maternal II, Pré-escolar I e Pré-escolar II, três delas concluíram a licenciatura plena em Pedagogia e uma está cursando.

A escolha por realizar vivências também com as professoras parte do pressuposto de que compartilhar os jogos circenses na formação dos indivíduos possibilita a ampliação do repertório corporal, visibilização e valorização da cultura circense e das culturas infantis e suas contribuições nos processos pedagógicos da Educação Infantil. Trabalhar tanto com as crianças quanto com as professoras, investigando e experienciando essa temática coletivamente, deveu-se pela necessidade de construir um currículo mais afetivo, dialogado e diverso, que valorizasse e incluísse os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos na construção de conhecimento.

A produção dos dados do CREI Maria Ruth de Souza foi realizada mediante pesquisa qualitativa atenta ao papel do pesquisador na coleta de dados. Na indagação qualitativa, os pesquisadores devem construir formas inclusivas para descobrir os vários pontos de vista dos participantes e adotar papéis mais pessoais e interativos com eles (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Por meio do procedimento da observação participante, estudei os elementos presentes nas interações e brincadeiras livres e dirigidas existentes no dia a dia da instituição, na perspectiva de construir um desenho crítico etnográfico desse grupo. Os desenhos etnográficos pretendem descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos e práticas de grupos, culturas e comunidades (PATTON, 2002; MCLEOD; THOMSON, 2009).

Utilizei, como instrumentos e técnicas para coleta de dados desta pesquisa: análise documental, diário de campo, mural de recados, entrevistas, observação direta e participante e grupo focal. Pires e Santos (2019) consideram válida “a combinação de métodos, para atender as particularidades da população com a qual estamos em diálogo.” O mural de recados não é um material de pesquisa convencional, mas instrumento “especial” que teve um carácter complementar importante para a comunicação e posterior levantamento de dados que pautaram as vivências com as professoras.

Analisei os documentos que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, a saber: O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREI Maria Ruth de Souza,

a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), focalizando a concepção curricular de corpo e cultura. Dessa forma, pude diagnosticar a concepção curricular de corpo e cultura institucional correlacionado com as orientações e concepções nacionais.

Por meio da observação das práticas corporais e por entrevistas e conversas individuais e em grupo com as crianças e com as professoras, identificamos o currículo oculto, vivencial e institucional (MOREIRA; SILVA, 1997). Os dados levantados foram realizados à luz dos conceitos e procedimentos éticos na perspectiva de Kramer (2002); Pires e Santos (2019) e Pires (2008).

Em um primeiro momento, realizei a observação das aulas; em um segundo, das brincadeiras livres; e, em um terceiro, realizei os experimentos pedagógicos práticos com crianças e professoras. Estes, denominados “oficina de circo”, quando foram realizados com as crianças e com as professoras, foram chamados de “vivências”. As “oficinas de circo” com as crianças ocorreram semanalmente integrando a rotina pedagógica do CREI e por este motivo conseguimos amadurecer uma metodologia configurando uma oficina. Já os encontros com as professoras ocorreram mensalmente com variações na duração da realização de cada encontro, conseguimos iniciar um diálogo pedagógico reflexivo mas não dispomos de tempo suficiente para criarmos juntas uma metodologia pertinente a uma oficina. Por este motivo optei por usar o termo “vivências” criando uma distinção entre um trabalho e outro, para assim explicitar as especificidades dos diferentes percursos percorridos com os dois grupos focais. Os processos metodológicos desses experimentos, que se deram na relação entre brincadeiras infantis e práticas circenses, estão relatados ao longo desta dissertação e constitui o núcleo desta pesquisa.

Usei como instrumento de registro desses momentos o aparelho celular, para fotografar as cenas e/ou gravar as brincadeiras, conversas e entrevistas. As fotografias ora foram feitas por mim, ora por outro adulto do CREI ou pelas próprias crianças no Pré-escolar II. A pesquisa foi iniciada com os infantes por meio de uma conversa prévia, na qual expliquei a proposta e consultei sobre o desejo em participar ou não. Em seguida, conversei com os seus familiares para, diante da vontade e da aceitação das crianças, com autorização dos responsáveis legais, iniciar o processo exposto. Levo em consideração que:

Em qualquer participação de criança na pesquisa, esta deve ser considerada enquanto sujeito social e consultada sobre o seu interesse em fazer parte, que em caso positivo deve-se seguir os procedimentos éticos de consentimento e autorização de pesquisa (PIRES; SANTOS, 2019, p. 322).

Nesse caso, recolhi, em um primeiro momento, as autorizações das próprias crianças com os termos de assentimento assinados pelas mesmas e, em seguida, a autorização dos seus respectivos representantes legais, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Em um primeiro encontro, no qual participaram as crianças e as professoras, propus que cada um escolhesse um nome para representá-las nessa pesquisa. Expliquei a necessidade de resguardá-las e que elas poderiam escolher qualquer nome fictício. No encontro seguinte, quando fui perguntar os nomes, Ana Vitória disse assim: “Tia, eu quero escolher o meu nome: Ana Vitória”. Sabrina, em seguida, falou: “Oh tia, porque a gente tem que escolher um nome de mentira se vai escrever uma história de verdade?”. Assim, começou o debate. As professoras também expressaram que gostariam de ver seus nomes escritos. Colocaram-me em uma situação complicada, pois Kramer (2002) aponta para a atenção e os cuidados éticos que temos que salientar quando a pesquisa é realizada com as crianças. A autora trata de três questões éticas, discorridas a seguir.

A primeira focaliza os nomes (verdadeiros ou fictícios) de crianças observadas ou entrevistadas e analisa se devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa. A segunda discute a utilização de imagens de crianças – enfocando os seus rostos – em especial a autorização do uso de imagens (em fotografias, vídeos ou filmes). A terceira trata das implicações ou do impacto social de resultados de trabalhos científicos e pergunta se é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno, no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudadas na pesquisa (KRAMER, 2002).

A referida autora não condena o uso dos nomes ou mesmo de imagens das crianças, mas discorre em seus apontamentos a necessidade de se ter cuidado com a autorização e com, mesmo de posse de tal documento, a superexposição das imagens das crianças. Ela enfatiza que, em alguns casos, o mais prudente é

escolher com as crianças nomes fictícios ou usar outras estratégias no sentido de não revelar a identidade da criança.

Entendo que por tratar aqui de pesquisa inserida no campo das Artes Cênicas e especialmente da Arte Circense, o espetáculo, as apresentações, o mostrar-se e a presença física são constituintes de seu fazer. Com isso, parece-me coerente para a construção da metodologia da proposta pedagógica do circo na Educação Infantil evidenciar as perspectivas das crianças e dos adultos que colaboraram com seu processo, ao demarcar suas presenças. Ver seus nomes e fotografias na dissertação fez sentido para elas e para mim, por ser uma das formas de materialização de um trabalho coletivo e polifônico. Isso possibilita que cada um revise suas falas e imagens e reconheça suas contribuições, suas autorias.

Enquanto pesquisadora, essa escolha por parte das crianças e professoras delimita meu espaço, no sentido de que precisei escolher o que focalizar de forma bem cuidadosa na escrita para que nenhuma criança ou adulto se sentisse exposta ou lesada. Por outro lado, essa postura das crianças e professoras também proporcionou outra experiência, a de escolher com os participantes da pesquisa as imagens que narram nossas vivências, dando continuidade, assim, à nossa parceria de desenvolvimento coletivo da pesquisa e da sistematização da mesma.

A partir da abordagem da escola como um contexto cultural e da infância como cultura, trabalho com os conceitos de corpo, circo, criança e infância como categorias centrais na pesquisa. Investigo como as crianças servem-se do corpo para construir conhecimento, dialogando com a linguagem circense. Compreendo servir-se do corpo a partir da concepção de técnicas do corpo de Mauss (2003, p. 401), que a define da seguinte maneira: “Entendo por essa expressão as maneiras como os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso convém proceder do concreto para o abstrato, não inversamente”. Assim, pretendi perceber a corporalidade das crianças e seus contextos, observar os hábitos que marcam suas técnicas corporais e suas produções estéticas.

Compreendo que a noção de cultura da infância, no entanto, envolve mais do que atividades especiais voltadas para crianças: “As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentido para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura”. (COHN, 2005, p. 35). Nessa perspectiva, contraponho-me à visão de

criança como mero apêndice da sociedade adulta e da infância como mero estágio para o estado adulto. Essa visão fragiliza e subordina as atividades infantis, ofuscando as contribuições dadas pelas crianças para o seu próprio desenvolvimento, bem como para a criação e o enriquecimento dos diversos ambientes culturais da sociedade.

[...] as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p. 35).

Quero, dessa forma, evidenciar a existência e as especificidades das culturas infantis como pontos de partida para nossas interações. Considero que as culturas infantis não se fazem isoladas; elas se fazem na relação contextual com as demais gerações em um sistema simbólico partilhado e não como dois sistemas simbólicos, um de crianças e um de adultos incomunicáveis.

A partir de Silva e Abreu (2009), Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2009), Gallo (2018) e Bolognesi (2003), abordo o circo como uma linguagem expressiva que produz conhecimentos e saberes. Proponho o redimensionamento da compreensão do conceito de corpo a partir de Najmanovich (2001), Strazzacappa (2001) e Greiner (2005). Com o circo, expandimos as possibilidades de ser e estar na/com a escola e no/com o mundo.

Tal abordagem também possibilita imprimir outra forma estética do fazer circense. Como afirmam Silva e Abreu (2009, p. 26), na arte circense, “Através da forma de transmitir o saber coletivamente, garante-se a continuidade de um modo particular de trabalho, mas também de uma maneira específica de organizar o espetáculo”. Dessa maneira, recria-se a própria arte circense e a interação dos sujeitos envolvidos com essa linguagem artística, pois, ao ter contato e praticar as técnicas circenses, imbricamos as histórias e as formas de ser dos sujeitos ali envolvidos, recriando-os e reinventando a própria arte.

Entendo que essa outra forma de fazer o processo de aprendizado e socialização do circo, ao propor vivências circenses para a fase Pré-escolar, ou seja, na primeira infância (4 a 5 anos e 11 meses), também gera, além de outro tipo de espetáculo, outro artista (eu) e outro tipo de público/plateia (as crianças

pequenas e seus familiares). Tudo isso fortalece não só os sujeitos que fazem, mas também toda a linguagem circense.

Investigo e diálogo com os saberes corporais, entretidos nessa teia de significados das culturas populares das infâncias e do circo, embasada na concepção de Educação Popular e de culturas infantis. Compreendo a cultura popular na perspectiva da Educação Popular, definida por Brandão (2016) como:

O trabalho de transformar e ressignificar o mundo e o homem; O que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age. Tendo a história como produto e palco da cultura. Criando e recriando, interagindo-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lançando-se (BRANDÃO, 2016, p. 20).

Nesse ponto, trato da investigação e do diálogo dos saberes pautados em experienciar a arte circense como processo de reflexão e enraizamento social e cultural, contrapondo-se à visão produtora de apresentações para as “festinhas” centradas no fazer pelo e para o adulto, executado mecanicamente pelas crianças. Busco ressignificar esse lugar da fruição da arte na Pré-escola, bem como encontrar e/ou construir outros espaços e maneiras de criar e fazer arte de forma contextualizada e inventiva.

Ao trazer as abordagens e os autores acima mencionados, procuro reunir mais elementos para compreender melhor e denunciar as dificuldades que por vezes geram as negligências e a perpetuação de uma Educação Infantil assistencialista, reprodutora, imobilizadora e adultocêntrica. Considero que criança é corpo, é movimento, e que a interação de forma plena com o mundo promove o seu desenvolvimento integral. Esse é um direito garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como mostrado no seu Art. 3º: “a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 2012, p. 11).

O desenvolvimento integral também é preconizado pelo ECA, no Art. 58: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 2012, p. 32). A preocupação com esse desenvolvimento pleno é reforçada no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Observo os avanços desses

mecanismos de proteção da criança e encontro neles um suporte legal que ampara a necessidade do aprimoramento dos processos de construção de conhecimento. Entretanto, eles não estão garantidos na prática. Assim, desafio-me, à luz dessas leis e diretrizes, a reivindicar e a assegurar esses avanços no nosso cotidiano.

Elaborar formas de causar estranheza às maneiras de ver e se relacionar já tão entranhadas no fazer pedagógico institucional que envolve crianças é uma das inspirações desta intervenção investigativa. Tal estranheza se dará mediada pelo diálogo com a arte, a cultura e a política, em uma conversa entre o micro e o macro, pois só assim acredito ser assegurada a verdadeira mudança pedagógica, política, ética e estética. Essas mudanças de concepções ocorrem no corpo, nas vivências do dia a dia, gerando novas formas de se ver e se relacionar consigo mesmo e com o outro.

A dissertação está organizada da seguinte maneira. Neste primeiro capítulo, *O CORPO QUE ATRAVESSA E É ATRAVESSADO EM ATO DE VERSAR*, apresento ao leitor meu lugar de fala, mostrando minha formação e atuação como circense e pedagoga na Educação Informal, Formal e Não-formal. Com essas narrativas, revelo as referências que influenciaram a construção deste trabalho. Em seguida, apresento o contexto da pesquisa e as abordagens teórico-metodológicas.

O segundo capítulo - *EDUCAÇÃO FORMAL E A FORMATAÇÃO DO CORPO* - trata da fundamentação teórica por meio da qual apresento os conceitos-chave da pesquisa. Subdivido o capítulo para falar de noções de corpo, que se contrapõem à ideia da supremacia da mente, por meio de Najmanovich (2001), Strazzacappa (2001) e Greiner (2005); e de noções de currículo, que dita os modos de ser e fazer corporal dos sujeitos da educação e, por isso, está sempre sendo tensionado de forma oficial ou oculta, a partir de Arroyo (2019), Silva (2003) e Libânio (2001). Na perspectiva de circo como cultura e linguagem circense, apoiada em Silva e Abreu (2009), Bolognesi (2003), Macedo (2008), Benicio (2018) e Gallo (2018), proponho um currículo e conteúdos para uma proposta pedagógica circense na Educação Infantil, e dialogo com a sociologia da infância para pensar a multiplicidade dos conceitos de crianças e infâncias, através das obras de Arroyo (2012), Qvortrup (2010), Sarmiento (2009) e Kramer (2006).

Já no terceiro capítulo, *UMA BRINCADEIRA SÓ SE APRENDE BRINCANDO, MAS CUIDADO! GERALMENTE, ELA VÊM GRÁVIDAS DE VÁRIAS OUTRAS!*, apresento a descrição do processo de investigação e criação da

proposta metodológica do circo na Educação Infantil, através da “oficina de circo”, termo usado para denominar os nossos encontros, por ser mais comunicável e facilitar, assim, a compreensão da ação proposta entre as crianças e as professoras. A oficina de circo foi um espaço laboratorial para a criação da proposta metodológica e uma estratégia para circunscrever o tempo-espaço da pesquisa. Aqui também abordo o corpo docente do CREI e seus saberes, ao relatar as narrativas sobre infâncias e vivências com brincadeiras infantis e evangélicas e jogos circenses.

No quarto capítulo, *ANALISANDO AS INTERVENÇÕES INVESTIGATIVAS*, analiso o processo pedagógico a partir dos dados trazidos na vivência com as professoras, na proposta metodológica com o circo e as crianças e por meio de seus desdobramentos presentes e possíveis. Trago as falas das crianças e dos adultos participantes e colaboradores da pesquisa. No primeiro caso, discuto como as práticas religiosas dos profissionais do CREI estudado permeiam o aprendizado estético e lúdico das crianças. No segundo momento, reflito sobre a prática à luz dos pensamentos sobre o circo, a partir de conversas com os autores como Silva e Abreu (2009), Bolognesi (2001), Macedo (2008), Benício (2018) e Gallo (2018). Por fim, apresento como o processo pedagógico ressoou na prática das professoras do CREI, numa experiência de estágio e numa vivência em oficina de música. Além disso, aponto para uma possível parceria e uma interação com um circo itinerante.

Nas considerações finais, aponto os percursos percorridos para a feitura dessa dissertação e os resultados construídos por meio dessa intervenção investigativa. Em apêndices e anexo, disponibilizo as brincadeiras e os jogos vivenciados para que o trabalho de partilha de saberes continue.

2 EDUCAÇÃO FORMAL E A FORMATAÇÃO DO CORPO

Neste capítulo, apresento alguns conceitos fundamentais para a compreensão da pesquisa, tais como: Educação Infantil, corpo, currículo, circo, criança e infância. No primeiro item, “O corpo na Educação Infantil”, trato esse tema a partir dos documentos oficiais nacionais e de seus desdobramentos no cotidiano do CREI Maria Ruth de Souza, a fim de revelar minhas percepções e inquietações sobre como o corpo é abordado na Educação Infantil. No item seguinte, “O corpo que nos move”, revelam-se as concepções de corpo que constatei na minha experiência como estudante e professora na Educação Básica, e ainda a concepção de corpo à luz de Strazzacappa (2012), Najmanovich (2001) e Greiner (2005). que nos provocam a ter uma nova postura diante dos processos de construção de conhecimento.

No terceiro item, “O corpo no currículo e o currículo no corpo”, abordo os fatores que constituem e estruturam as instituições de educação formal, com sua maneira de funcionar, validando ou interditando conhecimentos ao corroborar para a manutenção de um determinado modelo social. Evidencio ainda a relação existente entre currículo, cultura e conhecimento na Educação Infantil. No quarto item, “Currículo, Circo e Educação Infantil”, aponto os elementos relevantes para a composição do currículo da proposta pedagógica circense na Educação Infantil. Para isso, sou guiada pela ideia de experienciar o corpo mediado pelo conhecimento da linguagem circense, evidenciando e valorizando os saberes sistematizados pelos circenses. Por fim, em um quinto item, “Movimentos constituintes das concepções de crianças e infâncias”, apresento uma breve perspectiva histórica da construção dos conceitos de criança e infância e suas reverberações na educação de hoje.

2.1 O corpo na Educação Infantil

Toda educação é educação do corpo.
(Márcia Strazzacappa)

Antes de iniciar essa pesquisa, ancorada na minha vivência como discente e docente, acreditava que o tema do corpo não era pautado, era negligenciado no

espaço da educação formal. Após leituras mais atentas dos documentos que norteiam a Educação Infantil e observações na unidade em que trabalho, constatei que o corpo está sim presente, mesmo que por vezes de forma não explícita. Em um primeiro momento, percebo sua aparição, nos documentos, vinculado à palavra “cuidado”.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

O cuidado e a educação são princípios indissociáveis de qualquer prática pedagógica para quem trabalha com bebês, crianças bem pequenas e/ou crianças pequenas. Em um segundo momento da história da Educação Infantil, o corpo vincula-se ao cuidar, ao educar e ao brincar, que compõem a tríade fundante de qualquer intervenção educativa da infância. Além disso, o planejamento pedagógico pauta-se em dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira (BRASIL, 1998).

A centralidade do planejamento curricular dessa etapa é a criança. Os termos “cuidar”, “educar”, “interagir”, “brincar” e “criança” constataam a presença do corpo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI), documentos que norteiam a concepção educacional atual da Educação Infantil.

Tais observações redimensionaram minha indagação inicial. Deixei de querer saber os motivos do corpo não estar sendo pautado na Educação Infantil e passei a questionar quais são as concepções de corpo e como elas se materializam nas propostas pedagógicas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB):

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no

conhecimento que constrói na relação intrínseca entre *razão e emoção*, expressão *corporal e verbal*, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, *por meio de experiências corporais*, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio *corpo e consigo* mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2013, p. 88-89).

Embora o texto inicie apontando para uma preocupação sobre a não fragmentação da criança, podemos ver, no decorrer do documento, exemplos de componentes experienciais, ora dualizando o ser e os processos (*razão e emoção*, *corporal e verbal*), ora colocando o corpo como meio de apropriação de algo, com o corpo e consigo mesmo, fragmentando a criança. Reforça-se, assim, o dualismo entre corpo e mente e todo um discurso implícito de relação de poder existente entre as ações manuais, corporais e as intelectuais e mentais. Além disso, há um reafirmar da concepção de corpo bancário e inconsciente, conforme fala Freire (2014), ao considerar o corpo como um lugar no qual as coisas acontecem por ele e não com ele, colocando-o em posição secundária.

Por meio dessa concepção, é visto na criança não apenas o que lhe falta para ser um adulto, mas também o que lhe falta para ser um adulto segundo os princípios das classes dominantes. Em nome de uma pedagogização do conhecimento e de uma formatação do ser, a educação formal vem empenhada na formação, preocupada com o “que será”, atropelando a criança “que é”. As brincadeiras e experiências corporais são transpassadas por essa visão adultocêntrica, instrumentalista do corpo e funcionalista das vivências, ainda seguindo uma prática pedagógica tecnicista, camuflada pela fala de uma prática pedagógica eclética centrada na criança.

Para poder centralizar nosso fazer em alguém, é preciso conhecer, relacionar-se com as crianças e as suas culturas. Não estou dizendo, com isso, que a criança está fora da cultura do lugar a que pertence, mas sim que dentro dessa cultura local existem as especificidades que compõem as culturas de pares. Por

cultura de pares, Corsaro (2009, p. 32) entende como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Sinto a necessidade de visibilizar essa existência por observar os limites existentes acerca da compreensão desses fenômenos singulares da infância em detrimento da corrida da *formatação* generalista do ser.

Sentar direito, andar direito, saber fazer fila, esperar a vez, memorizar e repetir os movimentos, segurar o lápis em pinça, escrever seu nome. Presencio, na rotina do CREI, essa marcha cotidiana do fazer “direito”, quando são cessadas as atividades de prontidão cognitivista na preparação do reconhecimento dos fonemas e grafemas para a aquisição do sistema alfabético de codificação; vem de forma distinta a continuidade do trabalho com atividades de prontidão corporal, objetivando a presteza física, só que com o nome de atividade ludopedagógica ou recreação dirigida.

Outros elementos são também adicionados a essas práticas formativas, como o trabalho de controle corporal, a memorização de gestos e a espetacularização das vivências por meio de fotos e vídeos. Estes últimos são realizados para satisfazer a um apelo de uma nova forma de fazer pedagógico, “Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização” de técnicas de prontidão para obtenção e/ou demonstração de rápidos resultados. (BENJAMIN, 1987, p. 115). Para captura e divulgação de imagens, cria-se todo um cenário por vezes até com plaquinhas com legendas para melhor compor a informação/foto, atendendo melhor o adulto a quem destina aquela cena fotografada.

Bondía (2002, p. 21), apontando para a pobreza das experiências que estamos vivenciando, diz: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para nada nos acontecer”. As vivências tidas como “corporais” são motivadas por circuitos de prontidão motora, para que a criança caminhe bem ou adquira o movimento de pinça, para segurar ao lápis bem, e por datas comemorativas que, hoje, no município de João Pessoa, são chamadas de datas

significativas¹² (questiono-me sempre: são significativas para quem?). Tais datas são motivações que pautam as danças, as brincadeiras e as músicas. Junto com suas culminâncias, elas norteiam o fazer artístico, cultural e corporal das crianças.

É importante evidenciar que o modo de fazer, tão pautado por datas e, por consequência, descontínuo, é uma lógica de organização que segue um tempo de calendário convencionado por um seleto grupo de gestores¹³. As datas que demarcam esse tempo são impostas para as crianças, que são submetidas de forma arbitrária a viver comemorações nas escolas e CREIs, sendo significativas ou não para elas. As crianças, assim, são condicionadas a ter acesso à informação e não sensibilizadas a aprender de maneira real, vivencial.

Ao focar em uma estrutura envolvendo, espaço, conteúdos e tempos organizados de forma adultocêntrica, a criança é vista apenas como acessório a ser formatado e reconhecido como um corpo fragmentado em transição para a fase adulta. Ao analisar ainda como é essa chegada da criança a Educação Básica, trago, como referência, o primeiro registro que o professor tem que fazer no diário escolar, o diagnóstico inicial, e como é difícil construir a avaliação seguindo uma lógica não rotulista e redutora do ser. Freire (2014) chama esse reducionismo praticado na educação escolar de “ser menos”, no sentido de experiências vivenciadas na nossa *formatação* escolar e incorporadas por uma reprodução de procedimentos, praticados de forma acrítica. Para compor o diagnóstico inicial estimam-se os conteúdos que eles não trazem, supervalorizando suas ausências.

Noto, nas reuniões pedagógicas, os relatos de como é desafiador registrar o diagnóstico inicial; por vezes, escuto das professoras: “Vou colocar a verdade; essa criança não sabe de nada, não respeita as regras, não sabe das cores, dos números, das letras, não tem orientação familiar”. Freire (2014) também nos fala que *ser menos* é uma distorção da vocação ontológica do ser humano, que é *ser mais*.

Conseguimos promover esse *ser mais* exercitando o olhar atento, acolhedor e sensível, percebendo as crianças de modo a apreciar suas presenças, para, diante delas e com elas, expandi-las de forma ética, respeitando seus tempos e

¹² “Datas significativas” é como são chamadas as datas comemorativas pela Secretaria de Educação de João Pessoa - PB. Essa mudança ocorreu no ano de 2016.

¹³ Para conhecer mais sobre o planejamento centrada em datas comemorativas e seus impactos, conferir Ostetto (2000).

espaços. Essa expansão não se dá por elas serem crianças e precisarem crescer para ser; se dá pela expansão ser um convite constante que move a vida do ser humano em todas as suas faixas etárias.

Construímos o caminho nessa alternância: ora há uma fragmentação do corpo, ora há uma generalização do ser. Lembro aqui da primeira escola em que eu trabalhei, no município de João Pessoa, na qual as crianças não podiam brincar na sala para não fazer barulho, pois usávamos uma mesma sala dividida por uma meia parede. De um lado, era o 2º ano, do outro, o 6º ano. Também não havia a possibilidade de brincar no intervalo entre aulas, porque o mesmo não existia.

Ao questionar a direção da escola a respeito do motivo da interdição do brincar e da inexistência do intervalo, prontamente me responderam: “As crianças desse bairro não sabem brincar”. Esqueceram que esse bairro ao qual se referiam com total desvalorização era também o meu bairro, e eu, por conviver lá, tinha conhecimento que essas crianças sabiam sim brincar, pois foram exatamente seus pais e mães, tios e tias, avós e avôs que, quando eu era criança, brincavam comigo na rua. Fiquei abismada com a resposta. Perguntava-me: “Como assim, uma criança não sabe brincar?”. Após um tempo digerindo aquela conversa, compreendi o que quiseram dizer: “As crianças desse bairro não brincam do jeito que validamos ser uma brincadeira, por isso proibimos”. Fica claro, nessa relação, um não diálogo, uma interdição do livre brincar, que é uma das principais maneiras de a criança interagir no/com o mundo. A escola, nesse ato, desconhece a lógica das culturas infantis e impõe a sua própria lógica.

Laraia (2006) fala que todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo. Para a mencionada direção, outra lógica de brincar seria pura irracionalidade e, para o bem dessas crianças, o melhor a ser feito seria a interdição. Além disso, não ter intervalo para as crianças e nem tão pouco espaços para a brincadeira na escola era algo naturalizado pela equipe mais antiga da gestão.

Reconhecer a lógica cultural sobre a qual estão alicerçadas as práticas pedagógicas que realizamos é um desafio que precisamos fazer diariamente. Olhar com certa estranheza hábitos naturalizados no sistema educacional, hábitos esses que, de forma recorrente, as crianças, por meio do choro, da inquietude, da não

participação, revelam-nos a fragmentação do seu corpo. Fragmentar o corpo da criança é uma amputação da capacidade de participação social e um cerceamento dos seus direitos. Considerar a criança de corpo inteiro é fundamental para uma prática emancipatória e rica de experiências.

O *corpo* consciente, segundo Freire (2014), está no/com o mundo. Para construir conhecimento, é necessário poder compartilhar seus saberes e, a partir deles, encontrar e se fundir, ou mesmo reafirmar sua diferença diante dos saberes dos outros. Para suscitar espaços e tempos de construção de conhecimento, é preciso considerar esse outro tempo social que vem com a criança, pois só assim podemos criar espaços de aprendizagens significativas com sentido e afetividade, materializados no tempo cronológico destinado às ações, à seleção de matérias e às organizações de ambientes. São espaços coletivos criados que dialogam com os tempos e os espaços singulares de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção de conhecimento que, para ser efetivo, é preciso ter sentido.

2.2 A concepção de corpo que nos move

Os sujeitos do aprendizado e da educação são cogitos incorpóreos. O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos.
(Miguel Arroyo)

Corpo civilizado, corpo limpo, corpo isolado, corpo fechado... (SOARES, 2005). Ao longo da história, podemos perceber as fortes tensões sobre os nossos corpos, sempre forçando uma padronização para seguir normas pré-estabelecidas por um pensamento hegemônico, de manutenção do *status quo*, que age por meio do controle, do medo, da ideia, de fixidez, da moralização. Busca-se de um corpo educado o sentido de ser um corpo dominado, útil à lógica capitalista. Qualquer prática ou educação corporal imbuída de uma concepção de corpo diferente da eleita por esse grupo de poder, com princípios de liberdade, alegria, desafio e fluidez, é tida como desnecessária e até perigosa.

As concepções de corpo abstrato, fechado e/ou padronizado ainda são fortemente encontradas na educação, mas não são as únicas a habitar esse

espaço. A partir das visões de corpo amplamente discutidas nas Artes Cênicas e na Educação, em colaboração com a Filosofia, a Neurociência e as Ciências Cognitivas, alargamos, transformamos e movemos nossas percepções sobre nós mesmos, visibilizando a corporalidade dos sujeitos. Strazzacappa (2012) apresenta:

O corpo tem uma forma, um sexo, uma massa ou um peso. Ele tem uma memória - como registro de uma história passada - e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos, projetos (STRAZZACAPPA, 2012, p. 31).

O corpo como realidade experiencial e meio de processos biológicos, cognitivos e sociais, dimensões de um único corpo, que é relacional e singular. A concepção de corpo que move esta pesquisa corrobora com a ideia de que linguagem é parte da experiência corporal; ela não acontece fora do corpo e o mesmo não é subordinado a ela. Esclarecer isso é fundamental para nossa compreensão de corpo na educação, campo deste estudo.

Percebemos essa relação entre experiência sensório-motora e linguagem a partir de uma metáfora trazida por Najmanovich (2001, p. 9), ao falar que “a linguagem é parte da experiência corporal no mesmo sentido que as células são partes da mão e não no sentido em que o são os dedos”. O fazer parte da mão como célula e o fazer parte como dedos evidenciam diferentes formas de “fazer parte”, trazendo-nos mais subsídios para compreender o corpo sobre e com o qual estamos falando.

O corpo é um todo complexo que se constitui e é constituído por múltiplas linguagens. O meu corpo, por exemplo, é atravessado por registros da linguagem verbal, pelo circo, pelos rituais... Essas linguagens são parte do meu corpo, no mesmo sentido que a autora traz a metáfora da célula para a mão, sinalizando-nos que a linguagem é parte da experiência corporal, e que a linguagem verbal não dá conta de narrar a experiência corporal de forma plena; são partes do mesmo corpo, mas pertencem a uma ordem diversa, são incompatíveis. Segundo Najmanovich (2001):

A incompatibilidade não implica com incomunicabilidade, mas indica a impossibilidade de uma tradução completa entre a ordem corporal e a linguagem. Entre ambas há uma articulação, uma possibilidade de tradução parcial, que permite falar da experiência corporal

(sabendo sempre que falar de dor ou de prazer, ou tentar descrevê-los mais precisamente, é uma tarefa interminável). Mas esse “corpo” de que falamos na linguagem não pode identificar-se sem reservas com o corpo que sentimos (NAJMANOVICH, 2001, p. 9).

A autora aponta que entre uma linguagem e outra ocorre uma transformação, já que a linguagem não é um meio inerte, e esse trabalho de traduzir a passagem, de um plano de experiência ou de uma linguagem para outra, gera transformações e, com elas, perdas e ganhos. Continuando o exercício de apresentar a concepção de corpo que move esta pesquisa, faz-se necessária a construção de outro espaço cognitivo, saindo do corpo linear, polarizado, racional e dimensionado, regido pela linguagem oral e registrado pela escrita. A grafia é só mais um dos nossos tantos traços, a mesma não consegue descrever a nossa totalidade, em especial se tratando da experiência corporal.

A supervalorização do intelecto e da oratória, tão cultuadas nas escolas e CREIs, é uma forma de amputação do ser. Eu não só falo, mas também argumento, penso e leio fora do corpo; tudo acontece com, no e pelo corpo - tentar fragmentar é despotencializar o sujeito. São observações tão simples e necessárias de colocar: somos corpo vivo, eu não tenho meu corpo, “eu sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999). Movimentar-se, a partir dessa percepção do corpo uno, experiencial e, portanto, vivo, diverso e singular, pode parecer estranho, mas é o que somos.

Trata-se de um corpo uno e múltiplo, pois é preciso compreendê-lo de forma sistêmica, contrariamente à concepção de corpo fechado. Segundo Soares (2005, p. 17), “O corpo fechado e empertigado deseja banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda de fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação”. Evidenciar esse ser uno e múltiplo que somos é uma maneira de confrontar a noção de corpo fragmentado das práticas educacionais, normalmente entendido como recipiente ou massa a ser moldada, formatada, servindo a manutenção de uma concepção de educação bancária¹⁴.

Najmanovich (2001) nos faz compreender que essa concepção, ainda presente no sistema educacional hegemônico, tem suas origens em modos de experimentar e conceber o mundo da modernidade, desenvolvendo-se nos campos

¹⁴ Modelo educacional criticado por Paulo Freire em que os professores, detentores do saber, apenas depositam o conhecimento - como os depósitos no banco - sobre os alunos, que nada sabem colocar referência.

filosófico, científico e estético. Tal concepção, determinada pela matematização, medição e pela mecanização do corpo e do mundo, resulta em uma ideia de “corpo sem vísceras, como uma casca mensurável, um arquétipo de ‘valores normais’, um conjunto de ‘aparatos’. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado” (NAJMANOVICH, 2001, p. 18). Assim, o mundo físico passa a ser compreendido a partir de um único olhar imóvel, regido por princípios lineares e distante do mundo que percebe.

A filosofia da modernidade, que tem como expoente o pensamento de René Descartes (1596-1650), compreendia o “fazer parte” no sentido dos dedos que fazem parte da mão, usando ainda o exemplo da autora anteriormente mencionado. A esse respeito, Najmanovich (2001, p. 10) ressalta: “obtida graças à iluminação objetiva - de um suposto corpo material, objetivo e independente”. À luz da revolução cartesiana, foi separado o que era material e corporal do que era abstrato e verbal. Surge, assim, a separação clássica “espírito e natureza, sujeito e objeto, corpo e mente”.

Corpo e cognição se fazem em interação com seu meio, não por uma representação que se dá fora ou dentro do corpo, em um mundo pré-determinado ou em um corpo dado, *a priori*. A cognição se dá pela corporalidade, pela história desse corpo em relação com o ambiente, a partir do conceito de enação de Varela, Thompson e Roch (1992). Somos um corpo vivo que se movimenta em conjunto, se relacionando com o mundo e com as outras pessoas. Essa relação se dá em um determinado tempo e um determinado espaço histórico e cultural. O corpo está dentro de contextos, relacionando-se com tempos, espaços, com a vida e sua rede de saberes. Essa perspectiva se contrapõe à concepção de corpo da modernidade, que trata de um corpo físico que se torna abstrato, mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas (NAJMANOVICH, 2001). Corpo, artificial, sem vida. Corpo maquínico, concebido na revolução cartesiana e propagado por filósofos positivistas.

Essa segregação do ser que emerge na revolução cartesiana e institui uma concepção de corpo tem implicações até hoje no cotidiano e na ciência, que reverberam na nossa imobilidade e na nossa mobilidade. Strazzacappa (2001, p. 79) elucida que “A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento - educação para a repressão”. A educação para o “não-movimento” é uma educação que busca paralisar o corpo

para ter mais tempo de hiperestimulação da mente (como se fosse possível separá-los). Esse pensamento valida e fundamenta as abordagens que veem o corpo como mecanismo a ser dominado.

Najmanovich (2001) aponta que, a partir dessa perspectiva de Descartes, o corpo é um mecanismo: substância extensa regida por leis imutáveis, em que cada efeito é um produto necessário de uma causa. A mente é concebida unicamente como atividade racional e como uma substância independente. Disso, surge uma grande questão para a filosofia “corpo-mente” junto com um grande problema para os seres humanos, a ideia cartesiana de corpo e mente. Essa separação está entranhada no fazer da educação, em especial das escolas e CREIs, e irradia-se para as relações sociais como um todo, retroalimentando, assim, o fazer educacional pautado na supervalorização do intelecto.

Recortar o corpo dos atos, colocando cada parte em uma caixinha diferente, é o que Foucault (1996) chama de “sistema de exclusão do discurso”. Explicito o aspecto da segregação, que diz respeito às posições que estabelecem impedimentos. Ao dissociar o ato do corpo, reduzimos o corpo, despotencializando a experiência de admirar as estrelas, escrever, falar, lutar, viver etc. e, assim, interditar a consciência, a existência do corpo consciente. Essa prática é ainda o ecoar de uma imposição da cultura dominante, por meio da qual fomos colonizados pela cultura ocidental, que se constitui por meio do etnocentrismo ao se autoproclamar universal.

Esse corpo não pode ser fragmentado, simplesmente mensurado só pela linguagem verbal, tão pouco isolado do contexto. Podemos entender o contexto como o lugar no qual estamos, o espaço onde tudo acontece, mas não apenas isso, ao ampliarmos a compreensão e incorporar a dimensão do contexto enquanto relação corpo-ambiente, como fala Greiner (2005). A autora sinaliza que esta relação se dá por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emoções. Essa concepção marca mais uma vez a necessidade de nos percebermos e perceber o outro na sua integralidade em constante intra e inter-relação, com as pessoas e os espaços percebendo esse fluxo que entretetece diálogos constantemente.

Precisamos continuar tais diálogos na Educação Infantil, ao olhar para uma criança que chega à educação formal e ter a sensibilidade de reverenciar todo o conhecimento que chega com ela, bem como todas as possibilidades que ali estão

e as milhares que ainda serão geradas por esses novos encontros. Tal postura permite a relação com a criança a partir da perspectiva do sujeito encarnado e do corpo vivencial (NAJMANOVICH, 2001).

O sujeito encarnado é uma expressão, segundo Najmanovich (2001), que não alude a um referente ou a uma realidade objetiva independente, mas emerge ao focar a multiplicidade experiencial corporalizada e está atravessada pelos múltiplos territórios que são criados através de nosso tornar-se vital. Já o corpo vivencial, conforme Najmanovich (2001), exige um “torcimento cognitivo”, a construção de um novo espaço, em que corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares co-relacionados e não oposição de termos independentes. A autora nos fala que o corpo vivencial, ao contrário do “corpo da modernidade” ou do “corpo máquina”, não é fixo, nem imutável. Ao contrário, sentimos de uma maneira “clara e distinta” que estamos em permanente transformação: trata-se de estar vivo. Apenas olhando e mergulhando nessa vida de forma partilhada é que podemos construir conhecimento sensível e afetivo.

2.3 O corpo no currículo e o currículo no corpo

Cultura é como uma lente que filtra tudo o que percebemos, vemos e sentimos.
(Ruth Benedict)

Por compreender que fazemos parte de um todo, que estamos em conexão, que somos seres histórico sociais, tento, sempre que possível, falar do universo desta pesquisa dando olhadelas para o macro, com o intuito de nos lembrar que tudo está em relação e que, por vezes, o que naturalizamos e acolhemos nesse micro espaço é a reverberação do contexto macro que nos tenciona, mobiliza e imobiliza. O que é validado como conhecimento e o que é interdito fazem parte de todo um contexto histórico e de manutenção de um modelo social. Para tanto, faz-se necessário compreender a relação existente entre currículo, cultura e conhecimento, focalizando-a na Educação Infantil.

Destaco duas grandes modificações na história da Educação Infantil que nos proporcionam bases para redefinir as concepções de currículo, observando, por meio da cultura local, quais conhecimentos estão sendo privilegiados e quais estão sendo negligenciados. No final da década de 1980, a Educação Infantil passou por

modificações, deixando de ser direito das mães trabalhadoras e passando a ser direito da criança. Com a inclusão dessa etapa na educação básica, ocorrida em 1996, com a LDB, a atuação pedagógica ganha uma nova dimensão: a criança deixa de ser tutelada para ser sujeito da ação.

Essas duas modificações, a Educação Infantil como direito da criança e a criança como sujeito da ação pedagógica, geraram demandas significativas para a própria Educação Infantil como, por exemplo, a necessidade de um novo currículo. Porém, o reconhecimento dos dois pontos mencionados pelos órgãos de gestão e no ordenamento do sistema escolar vem se dando a passos lentos, nos currículos, pelo nomear das crianças, reduzidas a Pré-escolares, e na centralização ao domínio de habilidades de letramento e numeramento (ARROYO, 2019). Assim, cabe a nós, professores, criarmos lugares para nossas autorias no território dos currículos.

No que diz respeito à gestão de João Pessoa, fica mais claro o posicionamento por parte da Secretaria de Educação e da coordenação de Educação Infantil de que tais órgãos compreendem que a Educação Infantil é um direito da criança. Para que seja realizada a matrícula da criança, não é necessário a mãe estar trabalhando; o CREI não é mais só um direito da mãe trabalhadora, não é um espaço só de tutela da criança. É um direito de a criança ter acesso e permanecer nas instituições de socialização próximas à sua residência.

Segundo Arroyo (2019), temos que avançar em duas direções, que se complementam:

De um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar (ARROYO, 2019, p. 35).

Por estarmos tratando, neste trabalho, de uma intervenção investigativa, precisamos tanto criar vivências coletivas significativas acerca dos conhecimentos corporais, como investigar a lógica que os deixam à margem. Iniciaremos, pois, por aprofundar o entendimento de uma estrutura que limita nossa autonomia e nossa criatividade: o currículo. Segundo Silva (2003), é no currículo que é posto qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial. O currículo é uma seleção dos conhecimentos que, se trabalhados, resultarão no modelo de

sociedade desejada. Esses conhecimentos por sua vez, regulam as práticas didáticas que se desenvolvem durante o processo formativo. As teorias do currículo nos mostram que, para cada modelo de sociedade, há uma proposta curricular.

1) A tradicional, humanística, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e formula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, 2003, p. 12-13).

Em cada proposta curricular é concebida uma cultura, instaurando uma nova perspectiva. Silva (2003) aborda essa nova perspectiva evidenciando a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia. A perspectiva da pedagogia como prática cultural demonstra um fazer que promove um sistema de significação, bem como o processo de apreensão do mesmo. Libânio (2001) sinaliza que é uma questão de entender a pedagogia como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados.

Silva (2003) ainda afirma que, sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultura, compreendendo o fazer pedagógico como cultura e o currículo como mecanismo de sistematização e manutenção dessa cultura. Nesta pesquisa, busco captar a cultura do CREI, visibilizando o currículo incorporado, o currículo vivido, ou seja, o currículo oculto, aquele que molda expandindo e transformando o corpo.

Aponto a cultura como algo a ser observado e analisado, para que possamos ter consciência dos nossos condicionantes, a fim de afirmá-los ou transmutá-los, ao estarem mais conscientes de sua existência. Roy Wagner (2014) me chama a atenção para isso, quando afirma que a consciência da cultura gera uma importante qualificação dos objetivos, do ponto de vista do pesquisador, pois, consciente de que estamos imersos em uma determinada cultura, podemos entender que não existe “objetividade absoluta”, ou seja, não existe o olhar neutro sob o fazer

pesquisador e pedagógico. A objetividade absoluta exigiria que o antropólogo (no meu caso, a professora) não tivesse nenhum viés e, portanto, nenhuma cultura.

Com esse destaque, o mencionado autor corrobora o pensamento de Freire (2014) quando fala em não existir pedagogia neutra, que todas estão a serviço de uma visão de mundo, de construção de uma sociedade e, portanto, implicadas na formação de um corpo que se encaixe nesse modelo social proposto. Roy Wagner (2014) me deu pistas para poder olhar e compreender melhor o que eu chamo de currículo incorporado, que é a cultura vivenciada no CREI. Ele segue falando da “objetividade absoluta” e da “objetividade relativa,” lembrando-me que nem uma cultura se sobrepõe a outra. Não há melhor, existe o diferente, e é nesse diálogo diverso que vamos atuar.

A objetividade relativa pode ser alcançada descobrindo quais são essas tendências, maneiras pelas quais nossa cultura nos permite compreender uma outra e as limitações que isso impõem a tal compreensão [...] Em outras palavras, a ideia de cultura coloca o pesquisador em pé de igualdade com seus objetivos de estudo: cada qual pertence a uma cultura. Uma vez que toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso do fenômeno humano, e uma vez que jamais se descobriu um método infalível para ‘classificar’ culturas diferentes e ordená-las em seus tipos naturais, presumimos que cada cultura, como tal, é equivalente a qualquer outra (WAGNER, 2014, p. 39-40).

Considerando o conceito de “objetividade relativa”, busco fazer o exercício de não sobrepôr uma cultura à outra, mas ampliar meu vocabulário conceitual, sensorial e, conseqüentemente, ampliando o espaço de movimento e a compreensão das diversas culturas que se fazem presentes nesse espaço. Procurei, assim, mapeá-las para questionar qual conjunto de significados está sendo privilegiado no currículo do CREI. Segundo Arroyo (2019):

Nessa luta ética pela liberdade e autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirmar como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (ARROYO, 2019, p. 45).

Observar essas complexas relações e suas disputas presentes, nos corpos, na rotina, nas estruturas de sala de aula, nos mecanismos de construção de conhecimento, nas relações entre pares e hierarquias, na distribuição de tempo e espaço, no mobiliário, nos padrões de recompensa, na presença ou na ausência de plantas é uma das formas de se captar o currículo vigente do CREI. Segundo Silva (2003), existem dois tipos de currículo: o oficial e o oculto. O oficial é o que está nos documentos, as diretrizes nacionais, estaduais e municipais, o Projeto Político Pedagógico, o plano anual, o plano de aula etc. O oculto é o que está inscrito nas relações, no corpo, nos tempos, nas estruturas e nos espaços, encontrando-se na ideologia local. Para compreender melhor o que é o currículo oculto e como ele se materializa, Silva (2003) afirma:

Althusser fornecia uma definição de ideologia que destaca sua dimensão prática, material. A ideologia, nessa definição, expressava-se mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que através de manifestações verbais (SILVA, 2003, p. 77).

Silva (2003, p. 80) ainda aponta que tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, “desarmá-lo”. Trata-se de poder salientar o que é dito junto com o que é feito, entrevedo-o para, com isso, ressaltar, identificando e descartando, conhecimentos mortos e incorporar indagações e conhecimentos significativos, vivos, instigantes.

Além da observação dos documentos, da rotina e das estruturas do CREI, as oficinas de circo foram espaços potentes de pesquisa e diálogo entre os conhecimentos corporais dos sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento, evidenciando e problematizando nosso currículo oculto. Essa foi a forma de problematizar o currículo atual na perspectiva de construir um currículo significativo, vivo, que pulse nele nossas heranças de saberes, uma maneira de compreender e se reconstruir.

2.4 Currículo, Circo e Educação Infantil

O circo, nesta pesquisa, vem para a Educação Básica com toda a sua bagagem cultural e artística, por meio da minha corporalidade enquanto professora-pesquisadora propositora deste trabalho. O pronunciar do nome “circo”, mesmo

estando no singular, remete a uma pluralidade, a todo um conjunto de modos de fazer, viver, construir conhecimento e produção artística. O circo é toda uma cultura. Percebo a cultura circense em outros autores e autoras a partir das suas perspectivas de modos de organização e produção de vida e de arte, como em Silva e Abreu (2009), Bolognesi (2003), Macedo (2008), Benício (2018) e Gallo (2018). É nessa perspectiva de circo como cultura e linguagem que penso o currículo e os conteúdos da proposta pedagógica circense na Educação Infantil.

Diante dessa bagagem cultural e artística, como construir um currículo envolvendo o circo e a Educação Infantil? O esteio desse currículo é a ação, é o mergulhar na cultura circense, vivenciando seus aspectos históricos, seus protocolos de segurança (FERREIRA; BORTOLETO; SILVA, 2015), técnicos¹⁵, artísticos e lúdicos. Ao trabalhar o corpo, são criadas suas narrativas próprias, em contato com os artefatos, as tecnologias e as narrativas das artes do circo construídas historicamente pelos circenses.

São preceitos dessa proposta pedagógica o vivenciar nas oficinas, os princípios, próprios da cultura circense, o diálogo e a incorporação dos contextos e sujeitos contemporâneos. Esses princípios se expressam no exercício de olhar para o entorno e construir pontes, aproximações, partindo daí o desenvolvimento dos números e dos espetáculos. Outro princípio é o de mostrar-se, o de se apresentar, perceber o circo em diálogo com a cena.

A abordagem curricular do circo na Educação Infantil aqui proposta envolve toda uma produção de conhecimento em contato com os conteúdos pertinentes ao universo do circo e à história de vida dos participantes. Para mim, como já foi dito, os conteúdos não são só de ordem técnica, no sentido de execução de exercícios compondo um corpo condicionado. Compreendo que o circo tem uma gama de conteúdos. Nessa proposta, a partir das vivências de explorações e da ampliação da percepção acerca das artes circenses, conhecemos mais o circo e a nós mesmos.

Percebo os conteúdos deste currículo seguindo a tipologia de Coll, Pozo, Sarabia e Valls (1986): conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Entendo como conteúdo procedimental os ligados ao saber e ao fazer, a exemplo da confecção dos aparelhos; os conteúdos atitudinais são os que envolvem uma

¹⁵ Para saber mais sobre técnicas circenses, conferir Bortoleto (2008).

dimensão ética, a exemplo dos protocolos de segurança individual e coletiva; já o conteúdo conceitual é, por exemplo, a apropriação do vocabulário circense.

Elementos como organização dos espaços, realização das técnicas, criações de espetáculos, apresentações, apreciação de espetáculos e números, partilhas de memórias e histórias minhas vivenciadas com o circo, da família Buranhêm, de outras famílias, grupos, trupes¹⁶ e lendas que permeiam esse rico universo também são conteúdos que podem ser caracterizados na tipologia apresentada. No entanto, não é minha intenção criar uma lista de caixinhas de conteúdos circenses colocando cada um em determinado tipo; quero apenas apontar para a existência das dimensões e a relação que podemos estabelecer com cada elemento da cultura circense, compreendendo-os como unidades de saberes.

Nessa proposta, a sensorialidade da criança é trabalhada, mas não na lógica escolar vigente utilitária e de uma educação corporal puramente tecnicista, preparatória dos grupos musculares para realizar os trabalhos escolares e ter melhor desempenho cognitivo para servir a uma sociedade capitalista. Esse trabalho já foi feito; foi separado o exercício físico do ato lúdico do divertimento contido no circo. Segundo Soares (2005), no século XIX, em um grande fenômeno chamado genericamente de Movimento Ginástico Europeu, foi realizado uma apropriação de alguns elementos do circo em detrimento de outros:

[...] este movimento constrói-se a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Possui em seu interior princípios de ordem e disciplina coletiva que podem ser potencializados (SOARES, 2005, p. 20).

Para esse ser aceito pela burguesia e instituído em toda a sociedade, o movimento ginástico precisou excluir as atividades que tivessem como características dominantes o entretenimento. Após essa “higienização” no movimento, a ginástica “Devia tornar-se obrigatória para a sociedade em geral, bem como prática regular em todos os currículos escolares” (SOARES, 2005, p. 22).

¹⁶ Para conhecer mais sobre a história do circo acessar a página oficial na rede social *Facebook* do Centro de Memória do Circo, disponível em: <<https://www.facebook.com/centrodememoriadocircosp/>>. Também conferir o portal oficial do Circonteúdo, disponível em: <<https://www.circonteudo.com/>>.

Neste momento histórico, foram desvalorizados, justamente nas artes circenses, dois elementos que considero primordiais no currículo dessa proposta pedagógica: a alta capacidade transformadora da corporalidade e da subjetividade pela potencialização de pensar pelo corpo e a incapacidade de essa arte ser controlada devido ao seu alto grau de inventividade, de quebra de limites. Os mesmos foram deixados fora dos currículos escolares e são eles que eu acredito serem importantes nessa proposta.

Paradoxalmente, o artista ou praticante das técnicas circenses desenvolve um grande autocontrole corporal (entendendo corpo na sua totalidade). Aos olhos da sociedade, ao adquirir esse feito, ele se distanciava do controle da plateia burguesa que buscava um lugar acomodado passivo e de uma sociedade que buscava um controle do modo de viver circense que normalmente se organiza de uma forma diferente, à margem de algumas estruturas institucionais. Sua força motriz estava na inovação, na capacidade de se arriscar, na constante quebra de limites. Para uns, esses feitos despertam admiração e fascínio; para outros, provocam medo e desconfiança. Soares (2005) relata outras reações presentes já no final do século XIX por parte da sociedade burguesa:

A razão básica do crescente receio era a constatação de que o universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade. Havia uma inteireza lúdica na gestualidade de cada personagem [...] (SOARES, 2005, p. 24).

A busca pela “inteireza lúdica”, de que fala a autora, é outro elemento importante que quero ressaltar para a composição desse currículo, ao desdobrar essa ideia em outras perspectivas: a inteireza corporal, de quem pratica o circo e a inteireza formada pelo conjunto de elementos que compõem a cultura circense. Não me é interessante fragmentar os movimentos dos truques só para adestrar um corpo ou mesmo se apropriar dos aparelhos e de toda a tecnologia criada pelo circo, deslocando-os de seu contexto artístico cultural, recolocando-os em uma perspectiva utilitária. Como já sinalizei acima, um mergulho nessa cultura se faz necessário, pois tem conteúdos que só descobriremos nesse encontro entre o circo e o educando, a criança, a exemplo do encantamento, da fluidez, das narrativas e da magia.

Lembro de que o Sr Djalma Buranhêm, antes de começar a aula de circo no Circo Escola Pirlampo, colocava os participantes para organizar toda a lona (apertar as espias, subir o pano de roda, recolocar um mastaréu, varrer o picadeiro, pegar os aparelhos, olhar as cruzetas da arquibancada). Cada educando tinha a sua função e isso acontecia de forma rápida e orgânica, já fazia parte do nosso ritual de aula. Após esses preparativos, ele reunia todos na arquibancada e se colocava à nossa frente para contar suas histórias circenses. Esses momentos eram encantadores; neles, apropriávamo-nos do vocabulário e da história do circo.

Ele também desenhava no chão, no espaço com areia que existia entre a arquibancada e o picadeiro. Desenhava uma cúpula de lona, desenhava aparelhos que existiam na sua narrativa e que nós não conhecíamos. Eu ficava encantada por suas aventuras engenhosas de deslocamento do circo, montagem de lona, espetáculos... Tudo que existe no circo para além dos números - o corpo memória - é importante de ser contemplado nesse currículo.

Considero também, nessa proposta, as contribuições psicológicas e neurológicas para o desenvolvimento infantil geradas pelas práticas circenses. Nessa perspectiva, Marco (2016) aponta que o circo:

Essas atividades motoras proporcionam uma gama muito rica e variada de desafios para a criança, que ao aprender determinadas habilidades dos jogos e atividades circenses desenvolverá autoestima, autoconfiança e conseqüentemente terá o respeito de seus colegas e das pessoas próximas, portanto, no aspecto psicológico, visualizo uma das contribuições que essa prática pode proporcionar para a criança em desenvolvimento (MARCO, 2016, p. 195).

Ele continua essa fala e aponta estudos sobre a superação de desafios por parte da criança, gerada de um sentimento de segurança e de autoestima. O autor informa que, não conseguindo participar ou realizar uma determinada habilidade motora, a criança apresenta tristeza, raiva e frustração. As emoções, sejam elas primárias ou secundárias¹⁷, também são elementos importantes nesse currículo. O medo, a frustração, a alegria e a raiva são elementos constitutivos do corpo; todas são emoções que nem são positivas e nem são negativas, são respostas adaptativas às situações que nos deparamos (DAMÁSIO, 2000).

¹⁷ Sobre as emoções no contexto da educação, conferir Gonsalves (2015).

O erro, o acerto, o belo, o grotesco, a resiliência, a pesquisa e a consciência corporal são conteúdos presentes em todo fazer circense. No circo, lidamos com fluidez, movimento, incompletudes e passagens. Compreender que um erro ou ainda não ter determinada habilidade ou competência não é um fim, um fracasso, é sim parte do processo de construção de si. Neste processo de desenvolvimento e composição de si, estão todos, crianças, adultos e idosos.

2.5 Movimentos constituintes das concepções de crianças e infâncias

Para que possamos construir conhecimento com o outro, e este outro sendo criança, faz toda a diferença indagar: o que eu entendo por criança? O que é infância? Dependendo de que ponto parta essa compreensão, apoiada nela será a prática pedagógica e artística proposta com ou para as crianças. Embora tenham pessoas que ainda usem os termos “infância” e “criança” como sinônimos, eles têm cada um seu próprio significado e seu processo de construção. Eles não foram criados de forma linear e nem são regidas por leis que imediatamente são impostas e passam a vigorar. As Ciências Sociais nos mostram que os conceitos são construídos de forma sinuosa e, por vezes, coexistem no mesmo período histórico.

Para que possamos compreender a natureza desta pesquisa, é importante ter ciência da construção desses conceitos que fundamentam a intervenção, bem como é necessário o entendimento de que concepções de conceitos diferentes e, às vezes, até divergentes coabitam o mesmo lugar. Com Qvortrup (2010) e Sarmiento (2009), aprendemos que infância é uma categoria permanente, histórica, social e geracional, enquanto criança é sujeito histórico, social e cultural, envolvendo as diferenças de classe, gênero e etnia.

A infância não é uma idade de transição - a menos que consideremos que todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma parte do percurso de vida de cada ser humano – mas uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias. As crianças são actores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem na alteridade geracional (diferença relativa face às outras gerações, no que respeita ao estatuto social e aos elementos simbólicos configuradores do grupo geracional) (SARMENTO, 2009, p. 21).

Infância e criança não são, portanto, categorias abstratas, são contextuais, possuem variantes sociais, históricas e culturais. Por isso, corroborando com Kramer (2006), trato de pensar em “infâncias” e “crianças” para que as diversidades e as pluralidades fiquem marcadas neste trabalho. Heywood (2004, p. 22) afirma que “A concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, mas sinuosa”. Pude identificar, no meu cotidiano, na convivência do mesmo espaço educativo e social, diferentes concepções de crianças e infâncias. Acredito que o reconhecimento das concepções coexistentes no contexto desta pesquisa pôde ser feito porque busquei compreender e estudar pontos da história que contribuíram para a construção desses conceitos.

Olhar para essas concepções é um convite para nós, educadores e/ou artistas, que trabalhamos com crianças nos indagarmos: qual o meu conhecimento sobre a categoria social infância? Quais as especificidades geracionais, desse coletivo de crianças, com as quais estou dialogando nas minhas aulas e vivências artístico-pedagógicas? Olhando para as minhas estratégias de aula, elas privilegiam ou invisibilizam a alteridade geracional?

Nessa investigação dos movimentos constituintes das concepções de crianças e infâncias do meu lócus de pesquisa, transitei entre pensamentos e falas de minhas colegas professoras e de pesquisadores dessa área de conhecimento. Busco, com isso, mapear e conhecer os pensamentos fundantes de nossas práticas, no intuito de responder minhas indagações e gerar outras mais.

Semelhante à vivência que tive com o circo a qual me proporcionou deslocamentos por bairros, cidades e estados, esta pesquisa também provocou deslocamentos, sendo estes não gerados por uma caminhada territorial geográfica, mas territorial conceitual, provocando uma viagem no tempo. Tal viagem não foi de caminhão, ônibus, carro e nem muito menos de avião, conforme as que eu fizera com o circo. Guiada pelas falas e posturas das professoras, fui conduzida para caminhos bem mais distantes, transportada por diferentes veículos que os usados em minhas andanças circenses. As pistas dadas no cotidiano desta pesquisa pelas professoras foram como setas indicativas que construíram o itinerário que me direcionou a percorrer as linhas escritas por Platão e lidas por Kohan (2003), Ariès (1978), Arroyo (2012) e Qvortrup(2010).

Essa foi uma viagem realizada através de livros; foi longa e de grande deslocamento temporal. Ao fazê-la, espantei-me por descobrir que essas ideias, tão distantes temporalmente, ainda se fazem presentes, mesmo vindas de muito longe. Como elas permanecem? O campo de pesquisa, assim como o circo, leva-nos para lugares inesperados, desafiadores que, por vezes, regozijam-nos, inquietam-nos. Essa é a graça de quem gosta de viajar: descobrir novos e antigos lugares e se transformar a partir da consciência da existência desses lugares e contextos. Apresento, a seguir, o percurso que me guiou aos autores mencionados, a partir de uma das vivências realizadas com as professoras, na qual propus pensarmos, juntas, o que é criança e o que é infância para cada uma, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Vivência com as professoras mapeando os conceitos de criança e infância.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em um círculo, cantamos uma brincadeira presente na minha infância, chamada “Senhora Dona Sancha” (Conferir Apêndice A). Brincamos até escolher uma das professoras para desenharmos o contorno do seu corpo, usando giz colorido e papel madeira.

Em seguida, cada uma escreveu sua concepção de criança na parte interna do desenho e a concepção de infância ao redor do desenho. Realizamos uma socialização do que havíamos escrito. Lendo esse material, iniciamos um debate sobre esses conceitos. A primeira fala afirmava: “Criança é fruto, é amor, é o futuro do Brasil. Infância é sonho e liberdade”. Aqui, considero que a professora expressa uma visão de criança e de infância apenas como possibilidades. A mesma defende a Educação Infantil como investimento que o poder público faz na nação. As crianças precisam ser instruídas para aprender a ler e a escrever para, logo, no futuro, conquistar o seu lugar social.

A criança é vista, nesse caso, como algo que ainda não é, mas será um dia, quando se tornar adulto, conduzindo-nos para a concepção de Platão sobre infância como *pura possibilidade*, de acordo com Kohan (2003). Nessa perspectiva, a criança é vista pelo que ela poderia ser na sociedade quando se tornasse adulta. Com tal visão, é retirado o direito da criança de viver o presente, pois ela tem que estar o tempo todo sendo moldada, constantemente olhando para o futuro, rumo à civilidade e à sua utilidade para a sociedade.

Seguindo nossa conversa, outra professora disse: “Criança é o ser em construção em todas as áreas de sua vida”. Esta fala remete à infância como uma fase de transição, por estar em desenvolvimento, em contraposição ao adulto, que já é desenvolvido. Ela pode ser associada a outra percepção de Platão, a partir de Kohan (2003), que entende a criança como alguém que não tem a capacidade de entender o mundo e seus aspectos da filosofia, da educação e da política, estando, portanto, à margem dos processos sociais. Tal fala fundamenta também outro pensamento do referido filósofo, que concebe a criança como incapaz de participar da vida coletiva, necessitando aguardar sair dessa idade de transição para poder ser considerada “gente”, agente social.

Outra fala pode ser analisada: “Uma pessoa no seu primeiro estágio de vida, quando tudo começa. Infância é o tempo antes de tudo”. Este tempo antes de tudo, anunciado por uma das professoras, é o tempo do receber; após a criança receber

tudo, ela poder atuar no mundo. Esses conceitos de infância vêm sendo apoiados por uma visão que reduz a criança à condição de vir a ser, desconsiderando sua condição atual de sujeito que é, em nome de um futuro que ela tem em suas mãos, em detrimento de um presente que se esvai de corpo inteiro.

O que Kohan (2003) diz em seu estudo sobre o conceito de infância me provoca a compreender que são heranças do posicionamento de Platão expressões como “as crianças são o futuro da nação” e “as crianças são os donos do amanhã”. Nessas afirmativas, que reverberam até os dias de hoje, tão presentes nos lábios de quem trabalha com crianças, está incutido o cerceamento da infância enquanto tempo a ser vivido. Reduz a criança a um não humano, necessitando ser domesticado, civilizado de forma dura, pois as mesmas apresentam, ao mesmo tempo, hábitos primitivos, por não saber de nada, e astúcia, de tal forma que necessita de muitas amarras.

Usamos como amarras, na escola, o não movimento, a não exploração, o não acesso a informações e espaços, a naturalização da não escolha, o silenciamento que começa no choro e culmina nos desejos, nos sentimentos e nas opiniões. Tomamos atitudes com crianças que, se fossem em uma situação igual com um adulto, não faríamos da mesma forma, desde passar por ela sem cumprimentar, tomar um objeto sem antes avisar, puxar pelo braço ou mesmo as colocar em situações de castigos físicos ou psicológicos. A naturalização desse tipo de atitude se alinha à visão da inferioridade e da necessidade de rédeas nas crianças.

São todos retratos de infância que permeiam imaginários e práticas pedagógicas que impedem uma atuação de construir com, pois estamos o tempo todo construindo para a criança.

Nos estudos e na história da infância as infâncias populares têm sido vistas como humanizáveis pela educação não como já humanas e menos ainda como sujeitos de sua humanização. O que fazer para desconstruí-las para que como docentes-educadores(as) sejamos capazes de ver a humanidade já presente em suas vidas e seus corpos precarizados e agredidos? (ARROYO, 2012, p. 31).

Continuando a viagem pela construção histórica dos conceitos de crianças e infâncias, investigando sua permanência ou sua ausência no campo de pesquisa, nos dias atuais, caminhamos para a obra de Philippe Ariès (1978), um historiador

francês que realiza um estudo iconográfico sobre infância no ocidente. Em sua pesquisa, ele defende não existir um “sentimento de infância” na França, território pesquisado por ele, durante a Idade Média. Persistia ainda mais forte, nesse período, a concepção de criança como ser menor excluído da sociedade.

Quando perguntei a uma professora quais foram as suas brincadeiras de infância, ela, incomodada, respondeu-me: “Infância eu não tive, não”. A partir daí, ela começou a me contar a sua história, que veremos com mais detalhes no próximo capítulo. O que quero destacar com essa fala é a ausência desse sentimento da infância, apontado por Ariès (1978) no seu território de pesquisa e que percebo também em nosso contexto.

Com o avanço das pesquisas no campo de estudo da sociologia da infância, hoje, sabemos que todos têm infância, pois ela é uma “categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Isso quer dizer que toda pessoa passa por ela. Todos tivemos infância. Sua constituição e o período demarcado como infância muda de cultura para cultura, assim como os direitos vivenciados e ou violados são diferentes de pessoa para pessoa, pois cada uma é atravessada e se relaciona com o mundo de acordo com condições sociais próprias de cada contexto.

A palavra “infância” é um substantivo feminino derivado do Latim *infantia*, em que *in* significa “negativo” e *fari* significa “falar”, ou seja, infância tem ligação direta com “não falante” (SARMENTO, 2005; KRAMER 2006). Para algumas sociedades, a partir do momento em que a criança começava a falar, ela deixava a infância e logo era inserida no mundo adulto. Essa inserção nem sempre foi feita como nos dias atuais, pela família, pela comunidade e/ou pelas instituições de ensino.

A ideia de infância surge, segundo Kramer (2006), no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Com a mortalidade reduzida, mais tempo essa criança tem com essa família, que passa a dedicar mais atenção e investimento a ela.

Surge aí, segundo Ariès (1978), dois movimentos, o de “paparicação”, gerado pelos pais e mães das classes médias, e o de “moralização”, gerido pela Igreja. Essas duas visões de crianças demarcam ainda mais o princípio do conceito de infância ligado à incompletude, no sentido de falta, de ausência. No primeiro movimento, o de “paparicação”, a criança é como um pertence do adulto, que está

ali para a sua diversão e a sua distração. A criança necessita da gerência o tempo todo do adulto, faltando-lhe autonomia. O segundo movimento, o de “moralização”, vê a criança como ser que precisa de disciplina, moral e higienização. Percebo esses dois movimentos na educação corporal das crianças, na Educação Infantil. No meu campo de estudos, observo uma confusão entre o conter e o disciplinar, o silenciar, o harmonizar e o higienizar-se com conhecer o corpo.

Ao caminhar por essas pistas que demarcam as relações institucionais com as crianças e as infâncias, torno a afirmar, usando as palavras de Kramer (2006), que as crianças não são seres submissos e reprodutores, elas possuem um olhar crítico que, por vezes, virá pelo avesso à ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Observar e reconhecer a capacidade de gerência em seus contextos é poder entendê-las e ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Assim, pode-se aprender com elas, considerando o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas.

Aprender com as crianças é um dos meus anseios, por isso a necessidade de percorrer os caminhos históricos e as concepções locais objetivando conhecer as categorias sociais aqui apresentadas. Isso me permite ter mais instrumentos para acessar a história de cada criança que está comigo nas vivências e oficinas artística-pedagógicas. Ao percorrer o processo histórico do grupo com o qual estou trabalhando, coloco-me atenta para a bagagem plural, tendo, assim, mais recursos para abraçar a bagagem singular que constitui cada criança, que chega às escolas e aos CREIs. Assim, construímos juntos nossas matrizes curriculares, nossos campos investigativos e caminhos metodológicos.

3 UMA BRINCADEIRA SÓ SE APRENDE BRINCANDO, MAS CUIDADO! GERALMENTE, ELA VEM GRÁVIDA DE VÁRIAS OUTRAS!

Este capítulo, dividido em quatro partes, é composto pela descrição da criação e do desenvolvimento da proposta pedagógica circense com as crianças, dos encontros e das vivências com as professoras do CREI.

Na primeira parte, intitulada “Como vai? Observando rotina, corpo, tempo e espaço no CREI”, trago uma descrição das relações promovidas no CREI, objetivando diagnosticar práticas corporais que tensionam ou que expandem esse coletivo (crianças e professoras) para trazer ao nosso trabalho e iniciar nossos diálogos de saberes nos espaços de experimentação, no desenvolvimento da proposta pedagógica com as crianças, nos encontros e nas vivências com as professoras. Na segunda parte, “O palombar¹⁸ das brincadeiras infantis e dos jogos circenses como possibilidade de estratégia pedagógica”, apresento o cruzamento entre os jogos circenses e as brincadeiras infantis levantadas nos momentos das observações do CREI e no primeiro encontro com as crianças, uma etapa do processo de construção metodológica da proposta pedagógica. Na terceira parte, “Do programa ao Trocadilho: Experimentando e construindo a proposta pedagógica com as crianças”, relato como se deu a construção do percurso metodológico e como ocorreram as vivências da oficina de circo com as crianças, até chegar à proposta pedagógica final, que chamei de “Trocadilho”. Conforme já mencionei na introdução, utilizei o termo “oficina de circo” por ser mais comunicável e facilitar, assim, a compreensão da ação proposta entre as crianças e as professoras; foi uma estratégia para circunscrever o tempo-espaço da pesquisa. A oficina de circo foi um espaço laboratorial para a elaboração da proposta metodológica do circo na educação infantil. Na quarta e última parte, “Corpos docentes e seus saberes”, relato os momentos de compartilhamento de experiências e narrativas sobre infância e vivências de brincadeiras e jogos com as professoras do CREI.

3.1 Como vai? Observando rotina, corpo, tempo e espaço no CREI

¹⁸ “Palombar”, no circo, é um termo que quer dizer costurar, unir, coser a lona, ligando um pedaço a outro ou reforçando a costura sob dois ou mais elementos (corda, tecido etc.) na confecção de aparelhos circenses.

Como vai, como vai, vai, vai? Eu vou bem, você também! E ele, como é que vai?
(Palhaço Arrelia)

Para trabalhar com o circo, assim como o palhaço Arrelia fazia em seus espetáculos, nas chulas¹⁹, muitos educadores circenses e eu perguntamos aos estudantes ou ao público: “Como vai, como vai, como vai? E ele, como é que vai?”, propondo um diálogo, observando e comunicando como estamos. Ao fazer essa pergunta para o CREI em que trabalho, especificamente para as crianças do Pré-escolar II e às quatro professoras da unidade, pude perceber as situações que descrevo a seguir.

A partir dessa investigação, eu presenciei uma jornada de dez horas por dia, organizada de tal modo que, segundo as professoras, “não dava tempo para nada”; não dava tempo de ouvir a resposta à pergunta “e ele como é que vai?”. Assim, tem-se, como produto dessa lógica, saberes ilhados, compartimentados, corpos fragmentados. Ademais, o que nos contém nessas ilhas? O que nos fragmenta? O que nos dá e nos tira o tempo? Ao fazer esses questionamentos para as professoras, a resposta foi “os procedimentos e os conteúdos”. Após essa conversa²⁰ com as demais professoras, refleti que não são os conteúdos em si e sim como eles são pautados, pois são controlados por um calendário de datas significativas (dia do soldado, dia da árvore, dia das mães, dia da páscoa etc.), semanas temáticas (semana da saúde, do bebê, da alimentação saudável, contra o mosquito da dengue etc.), eixos trimestrais pré-fixados pela Secretaria de Educação municipal (identidade e autonomia; meio ambiente; arte e cultura, ética e cidadania). Tudo isso obrigatoriamente deve ser articulado aos conteúdos expostos na Proposta Curricular Estadual. Quero destacar que, com tantas regras, nosso espaço de movimento é mínimo, sendo bem desafiante articular todas as informações com os desejos e os anseios das crianças e os nossos também.

Para poder equilibrar toda a demanda, é preciso que a equipe técnica educacional e a professora definam qual concepção pedagógica irão escolher para orientar o caminhar do processo educativo pedagógico em meio a tantas regras. Bondía (2002) nos fala que existem três concepções que norteiam o fazer

¹⁹ Chula é como é chamado, no circo, os versos cantados pelos palhaços e respondidos pelo público em coro, nos cortejos e nas aberturas de espetáculos ou em números de palhaçaria.

²⁰ Em março de 2019, iniciei as observações e fiz o primeiro encontro com as professoras. Nesta oportunidade, expliquei a pesquisa e conversamos sobre a rotina do CREI.

educacional: a “ciência/técnica”, que remete a uma perspectiva positiva e retificadora; a “teoria/prática”, uma perspectiva política e crítica; e a “experiência/sentido”, que explora uma possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista). É nesta terceira concepção que proponho guiar nosso fazer pedagógico investigativo.

Compreendo que faz parte da educação formal lidar com as demais concepções mencionadas anteriormente, pois estão presentes nas convenções nacionais, estaduais e municipais. Porém, é preciso levar em consideração que não são apenas elas que pautam o currículo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo é composto por 60% de conteúdos nacionais e 40% locais, legitimando a importância dos conteúdos e das necessidades dos sujeitos que estão imbricados no processo educacional e indicando que considerá-los é um ato determinante para que os conteúdos deixem de ser meras informações e passem a ser conhecimento.

Gonsalves (2014, p. 20) afirma que “as pessoas constroem novos conhecimentos com base no seu próprio conhecimento, nas suas próprias referências, isto é, o processo de conhecimento é sempre autorreferencial”. Assim, cabe ao professor e à equipe pedagógica fazer um recorte entre todas as informações institucionalizadas para que se abra espaço para o saber de cada um. Ao focalizar nessa interação entre o geral e o específico podemos planejar as vivências pedagógicas na perspectiva da experiência/sentido. O excesso de informações, segundo Bondía (2002), é uma das primeiras coisas que nos impede de realizar uma ação pedagógica na perspectiva de experiência/sentido.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (BONDÍA, 2002, p. 21).

Dito isso, o excesso de informações geradas para atender medidas externas dessa macro estrutura educacional não faz com que as crianças ampliem seu repertório de conhecimento. Ter que fazer essa maratona de conteúdos vinculada ao calendário não enriquece, ao contrário: como expõe Bondía (2002), empobrece,

pois é uma antiexperiência. Nessa perspectiva, para que haja o aprendizado, é necessário que os sujeitos vivenciem uma experiência. Bondía (2002, p. 21) ainda fala que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Diante disso precisamos eleger conteúdos e informações que dialoguem com os sujeitos aprendentes, gerando sentido no apreender. Para realizar uma interferência pedagógica artística, é preciso estar atento ao contexto social dos envolvidos e à lógica de construção de conhecimento institucional, pois a forma como está organizada a proposta pedagógica potencializa ou atrapalha essa experiência estética.

O autor mencionado continua: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (BONDÍA, 2002, p. 21). Organizei as aulas da proposta pedagógica de forma a serem pautadas não na quantidade de informações e conteúdos, mas sim nas possibilidades de acontecimentos, guiadas por uma atenção inventiva (KASTRUP, 2004). Fiquei atenta para que, na medida em que a curiosidade, as memórias e os desejos das crianças se apresentassem, eu pudesse organizar outras vivências que possibilitassem gerar mais experiências, permitindo a construção de conhecimento afetivo com sentido para a criança, que é o centro da nossa ação pedagógica. Da mesma forma, essa experiência passa a ter sentido e ser desafiadora para mim, pois ambos, professor e criança, fazem parte desse processo de construção de conhecimentos.

Uma das minhas inquietações, nesta pesquisa, foi o desejo de construir coletivamente vivências que possibilitassem um processo pedagógico vivo, criativo, afetivo, ao valorizar os diversos sujeitos e saberes envolvidos no CREI. Para tanto, estabeleci as seguintes estratégias: 1) A observação da rotina da turma do Pré-escolar II (crianças com 5 anos), atenta para como se davam as atividades que têm o corpo como protagonista; 2) Conversas nas reuniões pedagógicas junto às professoras, objetivando a reflexão sobre o tempo e o espaço dados para o corpo no CREI, e conversas informais com as crianças, para a investigação de conhecimentos específicos acerca da linguagem circense e conhecimentos culturais/corporais dos participantes das vivências, que chamei de oficina de circo. Essas conversas e o olhar minucioso sobre o cotidiano do CREI foram realizados com o intuito de evidenciar as ações que privilegiam e negligenciam o corpo nesse

cotidiano, tendo em vista que corpo e a construção de conhecimento afetivo são focos dessa intervenção.

Na rotina observada, destaco os momentos de brincadeiras: o brincar livre, que é quando a criança tem a liberdade para escolher um brinquedo e/ou uma brincadeira para brincar; e o brincar dirigido, que é quando a criança recebe a mediação do adulto ou de outra criança (KISHIMOTO, 2010). A brincadeira livre e a dirigida são espaços potentes de diálogos, bem como os momentos entre uma atividade e outra, nas quais as crianças usam sua capacidade de gerenciamento e de transgressão. Esse momento, chamado comumente de “bagunça”, entendo como inquietude, desejo de se expressar, de fazer presente o brincar, desejo de brincar não só com as pontas dos dedos (com os jogos e brinquedos) ou só com a voz (nas brincadeiras cantadas). Com frequência, a brincadeira é proposta apenas dessas duas formas, mas as crianças querem brincar de corpo inteiro. Atendem, dessa forma, ao seu desejo motriz de se experimentar, de descobrir, de inventar.

Logo após as primeiras observações, foquei a atenção nos momentos de brincadeiras livres e dirigidas, além daqueles “entre” uma atividade da rotina e outra. Em uma das conversas, quando perguntei se existe tempo e espaço para a brincadeira no CREI, uma professora me respondeu: “No meu ponto de vista, o espaço é pequeno, assim também como o tempo, pois existe uma rotina que é seguida e isso torna difícil para mais brincadeiras”. Outra professora também falou: “Sim, é de quase trinta minutos, e as brincadeiras acontecem na área externa da frente e atrás da unidade”.

Ao chegar no CREI, entre um momento da rotina e outro, as crianças têm um tempo e um espaço para brincar e jogar alguns jogos de encaixe, também com manipulação de livros e brinquedos. Nesse momento, elas têm a liberdade de brincar do seu jeito, mas no tempo e nos espaço delimitado. Entre uma atividade e outra, a brincadeira acontece, não determinada por um tempo cronológico e nem pelo tempo da brincadeira ou do jogo em si; o que rege é o tempo que se leva de preparo entre uma ação e outra da rotina, levando em torno de 20 a 30 minutos. Como espaço físico para a brincadeira, as crianças têm uma mesa escolar medindo 60cm x 45cm, dividida para duas crianças.

Figura 4 - A mesa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Os momentos de brincadeiras, tanto livres quanto dirigidas, são realizados com a duração de 30 minutos, acontecendo três vezes por semana de forma livre, na área externa, e duas vezes por semana de forma dirigida, no refeitório.

No momento da brincadeira livre, na área externa, na parte de trás da unidade, existe um banquinho de areia, um escorregador e um túnel de plástico. Esse espaço e seus objetos são explorados de forma livre pelas crianças. Já na área externa localizada na frente²¹ da unidade, é disponibilizada uma caixa de brinquedos, que chamamos de “cantinho de brinquedo”.

²¹ Ver Figura 1, na Introdução desta dissertação.

Figura 5 - Área atrás do CREI.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No momento das brincadeiras dirigidas, é usado mais uma vez o recurso dos jogos de encaixe e dos livros, às vezes ao redor da mesa grande do refeitório ou em círculo, com os educandos sentados no chão.

Figura 6 - Momento de brincadeira dirigida com jogos de encaixe na mesa do refeitório.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O jogo também é usado nos momentos de “atividade pedagógica”. Tratam-se dos momentos da rotina destinados à aplicação do conteúdo planejado para o dia. Nessa oportunidade, os conteúdos, por vezes, são trabalhados a partir ou através de um jogo educativo. Esses são os momentos que buscam privilegiar as necessidades corporais das crianças através da brincadeira, do brinquedo e dos jogos. Tais estratégias/atividades são aplicadas com o objetivo de retirar o excesso de energia apresentada pela criança e/ou para ensinar-lhes um conteúdo.

3.2 O palomar das brincadeiras infantis e dos jogos circenses como possibilidade de estratégia pedagógica

Figura 7 - Vivência de brincadeira tradicional cantada “Atirei o pau no gato”, conduzida pela professora Alana, na área externa ao CREI, ao lado da Unidade de Saúde.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Tendo o corpo como protagonista e o circo como linguagem, busco dialogar, na proposta pedagógica, com os conhecimentos corporais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do CREI, especialmente com as crianças e as professoras do Pré-escolar II. Segundo Freire (2014, p. 109), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Para tanto, como em todo diálogo, é preciso ter diferentes falas. A observação e o levantamento dos espaços e dos momentos de brincadeira que relatei anteriormente é um esforço, na tentativa dessa oficina, de não ser mais um espaço de transmissão de informações, mas de criação e pesquisa coletiva. De posse do material coletado ao longo desses procedimentos (observação e conversas), planejei as vivências da oficina de circo, partindo dos encontros e dos saberes específicos trazidos pelas crianças e por nós, professoras.

Além da brincadeira, dos brinquedos e jogos, eu identifiquei, como elementos-chave para os processos corporais, o espaço e o tempo. Devido à

estrutura física do CREI ser pequena, a organização desses espaços múltiplos implica no tempo das atividades propostas e na maneira como a corporalidade dos sujeitos envolvidos se apresenta ou entra em ação. Por exemplo, nós, professores, somos responsáveis pela preparação dos espaços e pela separação do material, por tirar e colocar cadeiras, mesas e camas diariamente, repetidas vezes por dia. Isso provoca fadiga e diversas lesões corporais, além do gasto de tempo que se leva para a reorganização dos espaços. Tais atividades impõem limites que minimizam as possibilidades e a disponibilidade corporal para brincar e jogar. O espaço e o tempo são dimensionados por meio da rotina pedagógica, que está estruturada sob os aspectos do cuidar e do educar a criança. Segundo Barbosa (2006):

Rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação. As rotinas, como muitos outros processos que vivemos habitualmente nas sociedades ocidentais cristãs, ricas, brancas, apesar de fazer parte de nossa paisagem familiar tanto assim que quase se tornam invisíveis - não são naturais como muitas vezes tende-se a acreditar e que, em outros tempos, chegaram até a “escandalizar as pessoas” (BARBOSA, 2006, p. 55).

A autora nos mostra que o que aparenta ser algo determinado pelos princípios das necessidades internas institucionais privilegiando o cuidar e o educar da criança, na realidade, na sua organização, contém uma profunda ligação com as rotinas sociais e políticas naturalizadas por nossos hábitos, acomodados no corpo.

Observei cada momento, buscando conceituar os fazeres lúdicos dessa proposta pedagógica, exposta nessa investigação das ações mobilizadoras do corpo, imbricado pela rotina pedagógica por meio da naturalização, dos hábitos. Destaco três modalidades: os brinquedos educativos, as brincadeiras e os jogos educativos, elemento muito presente nesses primeiros momentos de observação. Trabalharemos com os conceitos de Kishimoto (2005) e Barbosa (2006) para trazer mais elementos e, assim, contribuir na compreensão desses fenômenos encontrados na nossa prática.

Na sala, os brinquedos e os livros estão organizados na altura da criança, em espaços chamados de “cantinho dos brinquedos” e “cantinho da leitura”. Os

brinquedos ali expostos são tangram, quebra-cabeça, boneca, brinquedos de encaixe. São todos brinquedos educativos, segundo Kishimoto (2005):

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja a concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados a percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica (KISHIMOTO, 2005, p. 36).

A autora caracteriza o que são os brinquedos educativos e sua finalidade. No CREI, eles são usados nos momentos de “atividades pedagógicas”, sendo conduzidos pela professora ou nos momentos entre uma atividade e outra da rotina. São nesses momentos em que o brinquedo é dado como uma forma de aquietar a criança, para esperar o próximo espaço ser preparado, que elas ressignificam os brinquedos, construindo narrativas, criando outras formas de brincar com as possibilidades impostas (ficar sentada, manipular os brinquedos sobre a mesa).

Barbosa (2011) fala que as crianças convocam continuamente as outras crianças, os adultos e até mesmo seus brinquedos para brincar. Vejo essa convocação ocorrendo quando, mesmo de posse de brinquedos com finalidades pré-determinadas, no espaço de uma mesa e sentadas em cadeiras, as crianças encontram formas de brincar, subvertendo e se movimentando no pouco espaço que elas têm.

Figura 8 - Sala de aula da turma do Pré-escolar II, espaço usado para os momentos de brincadeiras dirigidas e para as aulas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Pautada por esses momentos de observação e pelos conceitos anteriormente apresentados, lancei a seguinte motivação nas rodas de conversas, promovidas nas reuniões pedagógicas com as professoras: vamos refletir, juntas, quais são as brincadeiras que as crianças ensinaram para a professora e quais as brincadeiras que cada professora ensinou para as crianças? Com os dados das conversas, construí dois quadros, para facilitar a percepção das trocas realizadas entre as crianças e as professoras.

Quadro 1 - Brincadeiras ensinadas pelas crianças para as professoras.

Ensinadas pelas crianças		
Brincadeira tradicional	Jogos educativos	Brincadeiras Gesticuladas

Brincar de rodar o pião no chão		Meu amigo eu vou respeitar
Brincadeiras cantadas: Era uma casa		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 2 - Brincadeiras ensinadas pelas professoras para as crianças.

Ensinadas pelas professoras		
Brincadeira tradicional	Jogos educativos	Brincadeiras Gesticuladas
Toca-mancha; Toca-gelo; Toca-alto ²² . Brincadeira cantada: Mariana; Indiozinho; Passa a bola.	Campo de futebol; Tapete das cores; Dança das cadeiras com nomes das crianças; Circuitos corporais; Danças para as festividades.	Zaqueu pequeno; O coração do menino e da menina; Andamos na presença do Senhor; Plantei uma sementinha; Eu e minha casa serviremos ao Senhor; Homenzinho torto; O sabão; Três palavrinhas; Cinco letras maravilhosas; Pedro, Thiago e João no barquinho; Era uma casa; Sou um soldadinho militar; Rei Davi; Deus é bom pra mim.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No quadro se faz presente uma categoria de brincadeira desconhecida por mim, as brincadeiras gesticuladas. As brincadeiras gesticuladas é uma nomenclatura utilizada pelas professoras para denominar as brincadeiras centradas em conteúdos bíblicos, chamada comumente por "brincadeiras evangélicas". "Gesticuladas" é derivado do nome dado às danças realizadas nos cultos, os

²² "Toca-toca" é o nome dado à brincadeira "Pega-pega" na Paraíba e em outros estados do Nordeste brasileiro.

“gestos” das igrejas protestantes pentecostais pertencentes a congregação Betel Brasileiro. Continuaremos ao longo dessa dissertação nos referindo a este grupo de brincadeiras como “brincadeiras evangélicas” buscando compreender esta categoria local. Com esse material da observação e da roda de conversa com as professoras, planejei a primeira vivência da oficina de circo. Tal vivência foi planejada para ocorrer no ambiente do refeitório, durante uma hora e meia. Todavia, devido à rotina de organização de espaço, tivemos que reduzir o horário. É preciso aguardar o refeitório ser limpo e a professora que for propor a aula, no caso eu, empilhar os bancos e as mesas. Segundo Strazzacappa (2012), a reorganização do espaço é “praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola”. Por serem grandes e pesados os mobiliários, esse ato enfadonho gera desgaste físico do profissional que executa essa ação. A ausência de espaços livres para experimentar o corpo impacta diretamente nosso cotidiano. Trata-se de uma demanda tão antiga que ainda não é vista por quem projeta a escola e é tão sentida por quem a vive.

Os corpos tanto dos educandos como dos seus mestres puxam nossa atenção gestora para condições humanas ou desumanas de trabalhos nas escolas [...] Olhar e reconhecer a especificidade de suas vivências corpóreas exige outras estruturas escolares. Reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e de aprendizagem (ARROYO, 2012, p. 32).

Assim, com meia hora a menos, realizamos nossa primeira vivência. Propus às crianças que brincassem juntas. Apresentei para elas a brincadeira “Pato, pato, ganso”, que aprendi com uma criança de outra escola. Expliquei a brincadeira: uma criança se voluntaria para ser o ganso, enquanto as demais crianças ficam sentadas em uma roda. O ganso vai andando e tocando na cabeça das outras crianças, dizendo: “Pato, pato, ganso!”. A criança que ele tocasse quando dissesse “ganso” teria que levantar e correr atrás dele. Caso conseguisse alcançá-lo, o que estava tocando a cabeça paga uma prenda no meio da roda; caso não conseguisse pegar e ele sentasse no lugar vazio da roda, quem ficou em pé seria o novo ganso e recomeçaria a brincadeira.

Após vivenciar a brincadeira aprendida, fomos para área externa. Perguntei se elas conheciam outras brincadeiras para me ensinar também. Fui respondida por

diversas vozes de uma vez só, cada uma relatando uma brincadeira. Voltamos para a roda e cada criança foi me contando o nome da brincadeira uma a uma.

Figura 9 - Momento em que as crianças relataram as brincadeiras que conheciam.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Juntos, listamos todas as brincadeiras, colocando ao lado o nome das crianças que as explicaram. Nessa oportunidade, fui escriba do grupo e nossa lista de brincadeiras com os respectivos nomes de quem as ensinou ficou assim: “Pecinha de encaixe” - Maria; “Brincar de fazer peso” - Ana; “Atirei o pau no gato” - Alana; “Amarelinha” - Sabrina; “Toca-gelo” - Bia; “Toca-toca” - Maria Luiza; “Esconde-esconde” - Moisés; “O sombra” - Bia; “Pião que roda” - Maria; “Passa a bola” - Maria Vitória; “Brincar de monstro” - Miguel; “Unicórnio” - Clara; “Toca-alto” - Alana; “Médico” - Clara; “Lobo mal” - Maria.

Acabei construindo um inventário de brincadeiras da turma do Pré-escolar II. Em seguida, fiz a categorização das brincadeiras relatadas pelas professoras e pelas crianças no intuito de preparar as vivências, promovendo um diálogo entre essas brincadeiras e os jogos circenses. Fui entretecendo os saberes corporais das

crianças, das outras professoras e os meus, que envolvem o circo, a linguagem artística que conduziu a construção do diálogo entre esses sujeitos. A lista com todas as brincadeiras catalogadas e a descrição de cada uma se encontra no Apêndice A.

Barbosa (2011, p. 36) nos fala que “Na concretude da vida cotidiana das crianças pequenas, os conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos não estão separados - Eles estão entretecidos”. A linguagem artística do circo é pautada nesse espaço por mim, como sujeito que faz parte desse universo e que propõe o diálogo como meio de construção de conhecimento. Trago para a roda esse assunto, pois falar de circo é uma maneira de falar de mim, de imprimir minha presença nesse lugar.

Ao analisar a primeira categorização das brincadeiras e dos jogos para construir os planos de aulas e as estratégias que articulam esses saberes, cheguei aos seguintes dados. Há presença de brincadeiras simbólicas, de brincadeiras tradicionais, de jogos educativos e de brincadeiras evangélicas/brincadeiras gesticuladas. Constatei, a partir disso, a possibilidade de trabalhar a cultura circense por meio do encontro entre os jogos e as brincadeiras infantis e os jogos circenses.

Numa segunda etapa, fiz uma pesquisa bibliográfica dos jogos circenses e elegi dezenove deles para realizar nas oficinas. A categoria “jogos circenses” é usada por diversos educadores circenses, em especial os ligados à metodologia do Circo Social e os professores de educação física. Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2009) organizaram diferentes jogos seguindo os princípios, as habilidades e os objetivos das modalidades circenses. Os jogos foram classificados em cinco grupos: a manipulação de objetos (jogos malabarísticos); o equilíbrio (jogos funambulescos); o palhaço, a mímica e a dramaturgia (jogos clownescos); e as acrobacias (jogos acrobáticos). Os autores também criaram um grupo, intitulado jogos diversos, para as modalidades circenses que identificam como diferenciadas. Nessa categoria, estão o atirador de facas, o homem bala, o mágico, entre outros.

Desses cinco grupos de jogos, trabalharemos com quatro. Trago, a seguir, as definições dos quatro grupos de jogos e um jogo trabalhado na pesquisa, a título de exemplificação, pois a seleção dos jogos para a oficina de circo é bem maior e, por isso, encontra-se em Anexo.

1) Jogos malabarísticos: São jogos que estimulam a manipulação de objetos por meio da técnica de malabares e têm a ação de equilibrar objetos no ar como fundamento básico.

Jogo: Relógio

Material: Bolas e bambolê

Descrição: No início, as crianças deverão se dispor em uma roda e cada integrante deverá se posicionar dentro de um arco (ou outro tipo de marcação). Apenas uma das crianças terá uma bola em mãos, devendo lançá-la para o alto. Assim que a bola for lançada, todos deverão se movimentar para o próximo bambolê, no mesmo sentido, fazendo com que a roda gire. Sendo assim, uma nova criança ocupará agora o arco onde a bola foi lançada, devendo recepcioná-la e assim sucessivamente. Assim que as crianças se familiarizaram com o jogo, o professor pode acrescentar mais bolas.

2) Jogos funambulescos: Jogos que possibilitam o experimento do equilíbrio corporal sobre objetos diversos, característica da ação dos funambulistas no circo.

Jogo: Exploração do ambiente

Descrição: Esta atividade consiste na exploração do ambiente em que as crianças se encontram. Cada criança será livre para descobrir formas de equilibrar-se nos diversos objetos espalhados pelo espaço. Após essa exploração, as crianças mostrarão aos demais o que vivenciaram para que todos possam realizar os mesmos equilíbrios.

3) Jogos clownescos (de palhaço): Jogos que envolvem interpretação, criação e expressão de conteúdos dramáticos. São jogos que se aproximam do palhaço circense.

Jogo: O domador

Material: Nenhum

Descrição: Um dos jogadores deve assumir o papel de domador enquanto os demais devem tomar o papel de leões, executando tudo o que o domador pedir. Todos os alunos deverão passar por leão e domador.

4) Jogos acrobáticos: São jogos que provocam ações motrizes acrobáticas, que exigem consciência e controle corporal.

Jogo: A cadeira

Material: Uma cadeira

Descrição: Neste jogo, um dos participantes deverá sentar-se em uma cadeira, com as pernas bem juntas. O próximo jogador deverá sentar em seus joelhos e assim por diante. Quando todos estiverem sentados, a cadeira é retirada e o grupo deverá permanecer equilibrado. O grupo poderá tentar se movimentar para frente e para trás, para os lados ou até mesmo trocar de posições. O último passa a ser o primeiro, ou o primeiro passará a ser o último, sem que o grupo perca o equilíbrio.

3.3 Do Programa ao Trocadilho: experimentando e construindo a proposta pedagógica com as crianças

Neste subcapítulo, descrevo os processos explorados para a criação do percurso metodológico da proposta pedagógica circense, seguindo a organização estética de um espetáculo de circo moderno. Segundo Benício (2018, p. 316), essa organização “é em forma de roteiro de números a serem apresentados e de uma produção técnica a ser executada para a realização de cada número”. Os números são apresentados, até que em determinado momento, ocorre uma pausa; em seguida, retoma-se o roteiro. Seguiremos essa organização, composta por *primeira parte do espetáculo, intervalo e segunda parte do espetáculo*.

Na *primeira parte do espetáculo*, foi desenvolvida uma sequência de estrutura de aula a qual chamo de Programa. No *intervalo*, partilho momentos nos quais o grupo me convidou a parar um pouco e exercitar, ainda mais, a escuta dos seus corpos, para, assim, ter mais subsídios e reelaborar o processo das aulas. Na *segunda parte do espetáculo*, criamos uma sequência mais orgânica mais condizente com a realidade do grupo, a qual chamo de Trocadilho.

No circo itinerante, base da minha formação com o mestre Djalma Buranhêm e seus filhos, Dijaelson e Cristina Buranhêm, para cada espetáculo, é feito um Programa, que é uma espécie de roteiro, cuja função é reunir um conjunto de números que irão compor o espetáculo daquela noite ou daquela matinê. O Programa poderia ser reorganizado, na medida em que se apresentasse uma necessidade. Segue-se, assim, a lógica de sequência de números selecionados,

mas que podem ser agrupados, incluídos ou retirados a cada espetáculo. A partir dessa lógica, construí a primeira parte da proposta pedagógica vivenciada com as crianças. Por meio do diário de campo, relato uma seleção de três Programas, ou seja, três sequências de exercícios e procedimentos feitos por dia, das 20 aulas desenvolvidas com as crianças.

- **Primeira parte do espetáculo**

*Uma pirueta, duas piruetas, bravo, bravo
Superpiruetas, ultrapiruetas, bravo, bravo
Salta sobre a arquibancada e tomba de nariz
Que a moçada vai pedir bis
(Chico Buarque de Holanda)*

- **Programa 1**

Iniciamos a vivência caminhando da sala para o refeitório. Nesse primeiro contato, ao me aproximar da sala, deparei-me com muitas vozes, faladas, gritadas, com risadas de brincadeiras paralelas, bem como choro, que denunciava as arengas. Quando abri a porta, as crianças prontamente correram para a fila. Senti que elas estavam agitadas, e logo veio o impulso de trabalhar a energia e o movimento oposto do que já estava sendo vivenciado, para, assim, equilibrar ou mesmo alternar os estados e as dinâmicas corporais ali presentes.

Figura 10 - Deslocamento da sala do Pré II para o refeitório.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Pensei nos princípios do número de arame. Arame é o nome dado a um aparelho que consiste em um cabo de aço esticado e preso nas duas extremidades a uma determinada altura do solo. Chamamos de número de arame o conjunto de evoluções que o equilibrista realiza sobre ele. Recorri às técnicas basilares deste número, que são o olhar focado, a flexibilidade e a firmeza, orquestradas pelo passeio existente entre a precisão e a leveza. Olhei para as crianças, fiquei respirando e me espreguiçando; rapidamente percebi que alguns já me olhavam e, pouco a pouco, fomos estabelecendo uma ligação.

Comecei a caminhar e os educandos vieram atrás de mim, pois a outra professora já havia anunciado que iria começar a oficina de circo. Caminhamos em silêncio, mas, para manter a ausência de som, precisei fazer muitos ruídos corporais. Inspirando-me na técnica do palhaço, caminhei por paisagens de gags da arte da palhaçada²³ e até por truques da bailarina aramista. Fiz toda a regência

²³ Existe um debate envolvendo os termos “clownaria”, “palhaçaria” e “palhaçada”. Uso o termo palhaçada por estar trabalhando com a estética popular, com o fazer herdado da tradição circense. Conferir Bolognesi (2017).

da chegada por gestos, passeando pelo universo desses dois artistas de circo: a palhaça e a aramista.

Iniciei, sem falar, propondo uma adaptação da brincadeira “Maestro”. Fui realizando movimentos e sons corporais e as crianças iam repetindo. Fomos nos movimentando por níveis e velocidades diferentes até, gradativamente, construirmos um círculo e sentarmos, buscando trabalhar a qualidade de movimento²⁴ regida pelo fator de movimento fluência (LABAN, 1978).

Percebi, nesse momento, uma oportunidade de experienciar e brincar em outros tempos mais rápidos, com gritos, corridas, para vivermos outras possibilidades a fim de construirmos um repertório corporal com outras trilhas que podem ser acessadas sempre que as crianças desejarem ou precisarem. Algumas crianças sentiram dificuldade em realizar o movimento suave, quando eu propus acariciar o rosto, por exemplo. Elas passavam a mão com força e abruptamente. Outro exemplo era quando eu batia com as mãos no corpo, algumas crianças batendo de forma forte e aceleradamente com as mãos.

Seguindo o jogo “Maestro”, tirei os meus sapatos e cada criança tirou o seu, uma a uma, ao meu comando, colocando na caixa o seu sapato. Foi difícil para algumas crianças aguardarem, com algumas colocando e tirando as suas sandálias da caixa, mas, por fim, sem eu usar a palavra, só pelos gestos, eles compreenderam e entraram no jogo.

Logo depois, apresentei para elas a proposta do roteiro, o programa da aula: “Uma vez por semana, vamos nos encontrar para fazer trocas de jogos e brincadeiras. Nessa sacola, há todas as brincadeiras que vocês me falaram que gostavam de brincar; também há os jogos de circo que eu gosto de brincar. A cada encontro nosso, um de nós será escolhido para sortear e tirar, de dentro da sacola, um jogo circense e uma brincadeira. Com a brincadeira, já virá escrito o nome da criança que vai ensinar. Em seguida, iremos aos trabalhos: primeiro o jogo e a brincadeira ou a brincadeira e o jogo, e assim serão nossas trocas”.

Por meio da brincadeira “Adoletta”²⁵, a criança apontada na hora de conclusão da canção foi escolhida para sortear a brincadeira e o jogo circense do

²⁴ Experimentamos exercícios evidenciando o fator de movimento fluência categorizado por Laban (1978), observando a qualidade livre e contida, buscando evidenciar mais essas possibilidades corporais.

²⁵ Ver Apêndice A.

dia. Senti um frio na barriga igual em dia de espetáculo: qual será a brincadeira e o jogo? Como vai ser? E se o jogo não tiver nada a ver com a brincadeira? Pode um jogo não ter nada a ver com uma brincadeira?

Como professora polivalente, aprendi que tudo tem que combinar, tudo tem que ornar, uma coisa puxando a outra. Entretanto, quando pensei em trazer uma contação de história que traria um objeto, que traria a modalidade circense, que traria o número, que traria a técnica do circo, minha orientadora me provocou, indagando: “Isso você já faz; o que você está pesquisando, experimentando aí?”. E continuou: “Desse jeito, você já sabe fazer; vamos propor algo diferente do que você já faz”. Com essa provocação de fazer diferente do que já vinha sendo feito, comecei a predispor menos ordenações possíveis nas aulas. Dessa vez, não planejei nada, puxando nada, esperando o que viria. Assim, elegi o acaso como procedimento; será um roteiro que, a princípio, consiste em duas ações: sortear e vivenciar. Essa estrutura mínima propicia mais possibilidades de construções coletivas e mais movimento entre o grupo. Demanda uma atenção maior e mais sensível à expressão do outro. E assim experimentamos.

Vamos lá, que rufem os tambores! Traaaaááá... Maria Eduarda sorteou o jogo “Siga a borboleta”²⁶ e a brincadeira “Toca-toca” ensinada por Maria Luiza. Primeiro, vivenciamos o jogo circense. Li o nome do jogo e, em seguida, perguntei como nascem as borboletas. Conversamos sobre esse processo e, logo depois, cada uma ganhou o seu casulo (imaginativo). Sentados em círculos no chão, cada um ia imaginando que tamanho seriam as asas da borboleta, qual a cor, se ela gostava de voar, se alto, baixo, rápido, devagar, quais as flores preferidas. Em seguida, foram saindo do casulo: uma asa, depois outra, e as borboletas nasceram. Do início da aula até esse momento, eles ficaram muito concentrados. Foi um momento ativo, tranquilo e divertido. Passamos a seguir as borboletas. Quando levantamos e fomos em direção uns aos outros, começaram os esbarrões e as corridas, impedindo a continuidade do exercício. Convidei, então, todos para fazer uma corrida “em câmera lenta” de um ponto a outro do refeitório.

Após esse momento, fomos para a área externa, para Maria Luiza ensinar a brincadeira “Toca-toca”. Ela acabou ensinando o “Toca-gelo”, uma variação da

²⁶ Ver jogo em Anexo.

brincadeira sorteada. Brincamos muito, foi muito divertido! Outra professora e a secretária vieram ver a brincadeira e ficaram participando, torcendo pelas crianças.

Figura 11 - Brincadeira "toca gelo".



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

➤ Programa 2

Na aula seguinte, quando cheguei à sala de aula para guiá-los, os educandos estavam posicionados em fila, atentos a mim. Aproveitei para sair da sala, já brincando e explorando outros movimentos. Posicionei-me à frente, percebendo os sorrisos e os olhares atentos que me recebiam. Fui fazendo os movimentos e logo eles reconheceram que era um jogo e foram entrando nele. Assim, construímos um círculo e eu iniciei a fala. Nesse momento, eles dispersaram. Já conseguíamos nos comunicar durante os jogos e aumentar o tempo de atenção ativa, mas, entre um jogo e outro, havia dispersão, quando voltavam às brigas, aos conflitos e aos esbarrões. Examinei se esses seriam indicadores para que eu repensasse o roteiro ou a necessidade de continuar vivendo o roteiro. Todavia, seguimos o planejado para esse dia, reconfigurando o planejado o máximo possível, para manter a turma com foco e participante. Usando a brincadeira “Cabra cega”, escolhemos uma criança. Em seguida, rufamos novamente os tambores. Traaaaááá... Beatriz sorteou o jogo circense: “Pé de lata” e a brincadeira “Toca-alto”, de Alana.

Figura 12 - Brincando com o pé de lata na área externa ao CREI.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Fizemos caminhadas, explorando o espaço de forma livre, usando o pé de lata. Depois, todos foram desafiados a caminhar com o equipamento dentro dos bambolês dispostos no chão, formando um minicircuito de deslocamento. A maioria das crianças conseguiu completá-lo, apenas algumas precisaram de auxílio.

Em seguida, Alana explicou as regras do “Toca-alto” (variação do “Toca-toca” em que as pessoas que estão brincando ficam em cima um objeto, mantendo-se a certa altura do chão). Brincamos por um tempo essa brincadeira. Percebi como incrivelmente eles amam a brincadeira do “Toca-toca”. Nessa versão do “Toca-alto”, chamou-me a atenção a presença da brincadeira/regra do “relógio” e de como quem está sendo o “toca” pode, com o relógio, interferir na dinâmica da brincadeira.

O “reloginho” é um recurso usado para mudar a dinâmica da brincadeira. Nesse caso, quando todas as crianças estavam por muito tempo em cima de um objeto, ou seja, salvos no alto, Alana, que era o “toca”, fazia o “reloginho” (em um ponto onde todos pudessem vê-la, ela em pé, abre os braços lateralmente

estendidos na altura dos ombros, e vai fechando-os devagar, com as palmas das mãos viradas para dentro, até elas se tocaram, na frente de seu corpo - esse tempo que existe no momento em que ela abre os braços até as palmas das mãos se tocarem é o tempo que as outras crianças têm para mudar de lugar). Finalizamos a vivência com um círculo.

➤ Programa 3

Nesta aula, buscamos explorar outros espaços do CREI, indo para a área externa localizada à sua frente. Ao chegar lá, foi bem difícil conectar o grupo. Os educandos queriam continuar a brincadeira de Alana vivenciada no encontro anterior. Continuei com o planejado: fazer uma roda inicial e, nela, um exercício de conexão. Foi bem difícil fazer a roda; por um tempo conseguimos, mas foi bem rápido o momento de sincronicidade no mesmo foco. Eles se agruparam naturalmente e cada grupo estava com um interesse diferente. Para mim, não é tão problemático estar em grupos com focos diversos, mas isso é algo com que a gestão e as demais professoras apresentam certa resistência.

Nas oficinas de circo que ministro em escolas de circo social, eu opto por trabalhar com circuitos de modalidades ou técnicas a depender do interesse do grupo. Essa escolha metodológica se dá pela falta de um professor para cada modalidade e também para gerirmos, juntos (educador e educando), a aula, exercitando a autonomia em meio a um ato coletivo. A turma forma grupos por foco de interesses em determinado aparelho ou modalidade, e o professor fica circulando pelos grupos observando e contribuindo nos seus estudos das técnicas e modalidades circenses. No entanto, para que essa configuração de aula “circuito” se instaure, realizamos muitas vivências coletivas para que a turma se reconheça como grupo, e para que cada um compreenda e se reveze entre as funções de artista e de barreira. Quem treina no aparelho, no momento, está sendo o artista; ele cuida de si, experimentando; quem está do lado, acompanhando, está sendo o barreira que, no circo, é um segurança, o auxiliar de quem está desenvolvendo a técnica no picadeiro.

O circo é a arte do risco, mas um risco controlado. Por isso a necessidade de materiais de segurança e do olhar atento de quem está ao lado. Nesse esquema,

todo mundo cuida de todo mundo. Para isso, é necessário ter senso de autonomia e senso de coletividade maduros. Lembrei rapidamente dessa outra forma de organização da aula que vivera com o circo social, mas naquele momento não consegui realizar com as crianças, não por serem crianças, mas pelo curto tempo em que estávamos juntos, vivendo essa proposta. Então, fui mudando de estratégia, mas ao mesmo tempo querendo realizar o encadeamento das atividades. Jacielle sorteou o jogo circense “O domador” e a brincadeira “Amarelinha”, proposta por Sabrina.

Figura 13 - Sabrina ensinando a brincadeira "amarelinha".



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Mesmo implicada no fazer pedagógico coletivo emancipatório, surpreendome reproduzindo processos pedagogizados, centrados na metodologia e na perspectiva da aprendizagem como uma linha reta. Quando me dou conta, estou entre um exercício e outro, achando que, se eu conseguir que a criança o faça, ela chegará a um determinado conhecimento. Ao me perceber nesse movimento mecânico e sem vida, mesmo trabalhando com uma linguagem de tanta vitalidade que é o circo, paro, respiro e recomeço.

Recomeço na certeza de que, assim como ligar os pontinhos por si só não leva a criança a aprender a grafar letras, o ato de realizar uma brincadeira e um jogo não leva a vivências corporais significativas. Quem é professor sabe que existem aulas regadas a vivências, experiências e aulas que apenas cumprem a “tabela”, que segue um roteiro pré-estabelecido. Essa foi uma aula, dentro do padrão “tabela”, seguindo apenas ao que foi pré-estabelecido, e deixou sua lição. Nesse momento, dei por encerrada a primeira parte do circo e pedi um intervalo, para depois continuar com a segunda parte.

Figura 14 - Brincando com o circo: apresentações de jogos circenses.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

➤ Intervalo

*No intervalo
Tem cheirinho de macarrão
E a barriga ronca
Mais do que o trovão!
Quero um prato.
Cê tá louco!
Quero um pouco.*

*Cê tá chato!
Só um pedaço.
Cê tá gordo!
Que eu te mordo,
Seu palhaço!
Olha o público
Cansado de esperar.
O espetáculo
Não pode parar!*
(Chico Buarque de Holanda)

Figura 15 - Brincando com aparelhos circenses: Momento de exploração de movimentos com o tecido.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Atendendo à demanda do grupo, percebi que precisava mudar o percurso metodológico da aula, não mais pensando nela como o Programa do espetáculo, um roteiro de encadeamento de números, mas na aula toda como um jogo. Fiquei encantada em ver como Alana interferia na dinâmica da brincadeira “Toca-alto”, quando ela fazia o “reloginho”. Isso me fez pensar quais elementos poderíamos ter como recursos para subverter a ordem instituída da aula, assim como ela fez na brincadeira. Esse recurso seria mais uma possibilidade de brincar com tempos,

velocidades e níveis espaciais, elementos que pudessem quebrar a cadência estabelecida e, com essa quebra, rearranjar outras métricas.

Percebo que as crianças precisam de estímulos, sejam eles sonoros ou com manuseios de objetos, busca de novos desafios e narrativas. Acredito que esse conjunto de estímulos se faz necessário para gerar diversidade de movimentos e dinâmicas que podem ampliar o repertório de ações, visando à presença ativa em todas as etapas da aula. Pensei que, construindo a aula como um grande jogo com múltiplos estímulos, poderíamos, assim, conseguir sustentar um estado corporal coletivo. Considerando que o jogo e a brincadeira mudam ao longo das aulas, eu quis pensar no “entre” um e outra, num espaço/tempo que seria o momento dos elementos do nosso jogo.

Nessa perspectiva, para marcar essa segunda parte do processo de criação da proposta pedagógica, descarto o nome Programa e passo a chamar de Trocadilho a nossa estrutura de vivência. Ao modificar o nome, marco uma nova etapa da proposta pedagógica circense e dou pistas sobre os elementos que a constitui. Trocadilho é o nome de um movimento realizado em diversos aparelhos de circo. Conheci essa variação quando aprendi meu primeiro número em dupla, o “Double trapézio”. Ao realizar o truque “pé e mão”, fazemos, em seguida, o Trocadilho.

Para o Trocadilho ser realizado, é de extrema importância os apoios do pé entre a barra e a corda do trapézio e a mão na barra do trapézio, para, com esses apoios, realizar o movimento de torção corporal no ar. Percebo que esse mesmo movimento que constitui a variação do truque é o movimento que compõe essa nova etapa da pesquisa, pois recorro ao uso de apoios para mover mais. São apoios que constituem um contorno para a aula, criando um espaço em certa medida familiar para as crianças ao possibilitar maior autonomia e mais movimento.

Além da incorporação do “reloginho” na aula, como um desses pontos de apoio, identifiquei, após as reavaliações das aulas anteriores, a necessidade de ter uma ação de referência que simbolicamente demarcasse o início de nossos trabalhos, sem necessariamente eu ter que anunciar que iniciamos.

Esse “silêncio verbal” inicial não indica que eu tenha algo contra a fala, mas indica que, nos momentos de fala e de explicação, as crianças dispersam muito. Credito isso ao fato de a fala ser um recurso de uso recorrente das professoras e dos demais funcionários na relação com as crianças do CREI. Assim, busquei

re-significar o uso da palavra, usando mais o olhar, o fazer com o sentir e perceber a proposta do momento. Assim, eu podia, na medida em que nós estivéssemos interagindo, ir modificando as propostas com ela em curso. Desse modo, tínhamos um roteiro mais vivo, sem eu ter que estar chamando a atenção da criança. A intenção era que esse ato fosse convidativo e autoexplicativo no momento em que mergulhamos na proposta.

- **Segunda parte do espetáculo**

Vinte piruetas, trinta piruetas, bravo, bravo, polipiruetas, maxipiruetas, bravo, bravo. Sobe ao céu, fura a calota e tomba de bumbum, que a patota grita mais um, que a patota grita mais um.

(Chico Buarque de Holanda)

Complementei a proposta pedagógica a partir das observações ocorridas nas aulas anteriores, passando a ter um marco que registra outra etapa do nosso trabalho, a qual chamo de *segunda parte do espetáculo*.

O espetáculo do circo moderno é estruturado em duas partes. Na primeira parte, acontecem os números de técnicas circenses (malabares, escada de nuca, quadrante, lira), enquanto a segunda parte é composta pelos números com equipamentos maiores (básculas, pêndulo, voos, globo da morte) ou mais tecnológicos (águas dançantes). Existem também os circos que, na segunda parte, adicionam shows musicais ou gincanas envolvendo as pessoas da praça. Como explica Benício (2018, p. 126), “Esse tipo de circo é caracterizado como circo de variedade.” Outros circos acrescentam a encenação de peças: “[...] o circo-teatro, que além de apresentar os números tradicionais e shows musicais, encenavam várias peças (dramas ou comédias) ao longo de suas temporadas” (BENÍCIO, 2018, p. 126).

A nossa atração da segunda parte dessa proposta pedagógica é um grande bailado. Na perspectiva de estruturar algo mais dinâmico, busco, assim, nesse segundo momento, estruturar algo móvel. Ao elaborar isso, lembro-me do tecido aéreo, que é um aparelho extremamente forte, que aguenta peso e impactos, mas que ao mesmo tempo é flexível, leve, receptivo para realizar os movimentos propostos pelos corpos que bailam com ele no ar.

Essa necessidade de mudança engendrada pelas intervenções das crianças, nas primeiras aulas, trouxe-me à memória o tecido aéreo, pois morei por dois anos em circos itinerantes desenvolvendo esse número. Lembrei-me do processo de construção de conhecimento acerca desse número, passando por aprender sua ancoragem, seus materiais de segurança, qual o material que o compõem, o peso que ele suporta, suas quedas, travas, seus desenhos, truques. Revisitar seus princípios me deu subsídio para materializar minhas/nossas inquietações na configuração da proposta pedagógica, pois precisava de algo que tivesse firmeza, rigor, mas que também fosse flexível para bailar com as proposituras dos corpos ali presentes. Diante disso, evoquei, para o nosso trabalho, o vocabulário circense e suas metáforas, pois, acessando esse universo, disponho de mais subsídios para rearranjar a proposta pedagógica circense.

Trazer para a estrutura da aula as metáforas circenses também é uma maneira de estar em contato com mais elementos dessa arte que traz consigo toda uma riqueza cultural de expressões, vocabulários, forma de moradia, relações, objetos e organização social. Assim, cada parte da aula passa a ser intitulada por expressões do circo. A estrutura metodológica móvel, ou melhor, itinerante se configurou por etapas assim nomeadas que descreverei a seguir: “Fazer a praça”, “Atenção, up!”, “Reversão”, “O espetáculo não pode parar” e “Reloginhos”.

a) **Fazer a praça** - É preparar o terreno no qual o circo será montado na cidade.

Em geral, essa função é desempenhada pelo secretário do circo, que vai a frente, preparando tudo para que os caminhos estejam abertos para o circo se instalar na praça. Na nossa aula/brincadeira, fazer a praça significa nos preparar para entrar nesse universo circense brincante. É o momento de propor vivências que marquem o início dos trabalhos e que estabeleçam uma espécie de ligação e estado de presença entre os participantes. Utilizo geralmente brincadeiras cantadas e exercícios de conexão.

b) **Atenção, up!** - É um sinal usado para acionar o estado de vigilância e marcar o tempo de início de um truque. É um código de comunicação usado em diferentes técnicas circenses, como por exemplo entre o portô e o

volante²⁷, estabelecendo um tempo de ação coletiva. Proponho ser este o espaço dos jogos circenses, pois são jogos que promovem a atenção ativa e o trabalho coletivo.

- c) **Reversão:** É um movimento da acrobacia de solo que consiste em mover o corpo de um ponto para outro. Inicia-se em pé, em um determinado ponto, inclinando o corpo para trás e fazendo uma ponte, passando pelos apoios das mãos e impulsionando o corpo por um pequeno salto dado pelos pés até tornar a ficar em pé novamente, mas já em outro ponto. É comum ver esse movimento sendo realizado por crianças de forma autônoma em suas brincadeiras. O movimento da reversão me remete à intervenção da criança em seus contextos. Além do movimento em si, o nome “reversão” também é entendido como ato de reverter, refazer e remanejar. Denota posturas e proposituras bem características do papel das crianças nas estruturas sociais, ao subverter, por vezes, a ordem imposta. Chamo de reversão os momentos em que vivenciamos as brincadeiras infantis.
- d) **O espetáculo não pode parar:** Faço uma analogia com a ideia de construção de uma energia coletiva como a manutenção de um fluxo vital. Na oficina, esse é um momento de voltarmos à percepção para nós mesmos e sustentar a energia construída. Proponho, ao final das aulas, realizar vivências que estimulem a percepção do nosso estado corporal pós-aula de circo. Proponho exercícios que induzem a uma atenção contemplativa de si, sustentando, por determinado tempo, o estado de presença.
- e) **Reloginhos:** Mobilizada pelo “reloginho” do “Toca-alto”, o qual, quando acionado, gera outra dinâmica, abrindo diversas possibilidades corporais, fiz uma seleção de brincadeiras populares e exercícios de palhaço sucintos que podem reestruturar a aula. Por ser um elemento surpresa, coloca-nos em um tempo de suspensão, totalmente desautomatizado, criando, assim, outras texturas, nuances e outros desafios para os participantes. Apresento, nos Apêndices e no Anexo, as brincadeiras e os exercícios selecionados:

²⁷ Portô é a pessoa que tem como função aparar, equilibrar e/ou impulsionar o volante nas realizações dos truques dos números das diversas modalidades circenses. Volante é a pessoa que é aparada e/ou impulsionada pelo portô nas realizações de truques dos números circenses.

Figura 16 - Momento “reloginho” na vivência de circo.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O recurso “reloginho” é usado ao longo da aula sem um momento prefixado na rotina. Ele é usado quando é necessária a mudança de atenção dos educandos. Um dos desafios de quem trabalha com crianças são as trocas rápidas da atenção e da focalização, principalmente estando em grupo.

Entre um jogo e outro ou mesmo quando parte das crianças dispersavam, fazendo com que a turma se distanciasse muito do trabalho proposto, eu lançava um desses “reloginhos”. Kastrup (2004) relata que a atenção apresenta uma qualidade central na produção da subjetividade, por meio da experiência com arte, afirmando que a atenção se aprende e que existem vários tipos de atenção (atenção flutuante, atenção conjunta, atenção suplementar, atenção prática...).

A atenção é um processo que vem sempre ligado a outro, possuindo um funcionamento transversal e sendo uma espécie da atitude cognitiva. Um dos atos ou gestos que gera a atenção na cognição inventiva, abrindo espaço para a aprendizagem inventiva, é a suspensão. Podemos compreender o ato de suspensão como uma intervenção no fluxo cognitivo habitual, possibilitando outros tempos e modos desse brincar, jogar, perceber e expressar. Esse é um dos elementos que pode redirecionar a vivência, abrindo espaço para novos e diversos arranjos apontados e arquitetados pelos sujeitos ou pelo coletivo imerso nessa experiência.

A suspensão prepara uma mudança da atenção, no que diz respeito a seu redirecionamento e à sua qualidade, centrando e ao mesmo tempo ampliando a atenção. A mencionada autora ainda aponta que uma das ações que tem a condição de provocar uma surpresa, um estado não linear, estático dentro da cadência vivida no momento é uma experiência de “surpresa estética”. No nosso caso, proponho uma brincadeira ou um jogo rápido: “O acontecimento estético tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude cognitiva e instala um estado de exceção.” (KASTRUP, 2004, p. 11). Com esse dispositivo, possibilitou-se a vivência de transgressões na rotina imposta na aula, mantendo a inteireza do grupo nos jogos e nas brincadeiras vivenciados.

Apresento, a seguir, dois exemplos de aulas com a estrutura do Trocadilho.

❖ Trocadilho 1

Figura 17 - Canto da chula “Como vai?”.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Preparando a praça: Iniciamos a oficina com as crianças já se colocando em círculo e cantando a chula “Como vai?”, como a do palhaço Arrelia na epígrafe do capítulo. As crianças interagiram bem, criando uma dinâmica corporal e vocal de chegada coletiva com a chula. Vejo que essa é a forma que mais funcionou com elas, sendo um contorno que nos possibilita mover mais. Após a música, optamos por ficar na roda e experimentar o nível baixo, médio e alto com os movimentos. Estávamos em uma boa sintonia, mas as professoras chegaram inesperadamente para conversar e isso interferiu muito no tempo/sintonia que havíamos construído para o desenvolvimento da vivência. A ligação estabelecida logo se esvaiu com a interferência ocorrida.

Nesse momento, lembrei-me do “reloginho” e propus uma brincadeira popular: “Quem vai brincar, coloca o dedo aqui, se não vai fechar o abacaxi-xi”. Com isso, consegui o que Alana fazia na brincadeira do “Toca-alto”: modificamos a lógica do momento, gerando uma suspensão (KASTRUP, 2004) e todos se voltaram para essa ação de retomada do trabalho em grupo. Júlia sorteou o jogo circense “Cascata” e a brincadeira “Passa a bola”, apresentada por Maria Vitória.

Atenção, Up!: Antes de iniciarmos o jogo, falei ao grupo que não tínhamos bolas de malabares, mas que poderíamos construir. Pegamos o material que tínhamos no CREI, como sacola plástica, bola de sopro (é como chamamos a bexiga), areia e tesoura. Fomos para o parquinho brincar com a areia e construir as bolas de malabares. O grupo que ia concluindo a sua bola já tentava fazer os desafios do jogo: jogar a bola para cima, bater palmas, lançar a bola de uma mão para a outra, criar maneiras de lançar e recepcionar a bola individualmente ou em dupla. Conseguimos ficar em dois grupos com focos diversos, porém com as crianças presentes, atentas às ações de construir as bolas e de jogar os malabares.

Figura 18 - Confeção das bolas de malabares.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Reversão: Em seguida, Maria Vitória nos ensinou a brincadeira “Passa a bola”. Sentamos em círculo no chão e realizamos a brincadeira cantada.

O espetáculo não pode parar: Concluimos com uma roda, seguida de um abraço coletivo.

❖ Trocadilho 2

Preparar a praça - Iniciamos com o desafio de cada um se colocar na roda. Ao formar a roda, cantamos a chula “Como vai?”. A ideia era só estimular o olhar para o outro enquanto cantávamos essa chula, mas fomos ficando em dupla se cumprimentando. Em seguida, sugeri trocar a dupla e, assim, fomos construindo

uma movimentação que envolveu todo o grupo. Nos momentos de troca, percebi que os educandos se batiam muito e corriam sem observar o espaço e a presença do outro, logo, ao se deslocarem, acabavam se chocando, causando choros. Para fazer o círculo e as trocas mais harmoniosas, exercitando o olhar, lancei um novo desafio. Havia alguns tatames perto de nós, com que fiz uma espécie de corredor. Afirmando que os tatames eram feitos de fogo, de brasas, informei que quem pisasse neles se queimaria. Com esse desafio lançado, eles tiveram que, antes de correr ou se deslocar, olhar para onde iria, além de olhar para o chão, desviando-se das brasas. Isso imprimiu um ritmo de maior concentração ativa na aula. Sofia Ellen sorteou o jogo circense “A cadeira” e a brincadeira “Esconde-esconde”, ensinada por Moisés.

Logo depois, caminhamos pelo espaço, seguindo os comandos da música “Jeito diferente”, de Bia Bedran. Ouvimos uma música com estímulos sonoros, para que cada um se movimentasse respondendo a eles do seu jeito; todos ouviram e brincaram.

Atenção, Up! Antes de iniciar o jogo circense sorteado, as crianças experimentaram fazer rolamentos pelo tatame, cada um do seu jeito. Em seguida, propus fazer cambalhota seguindo a técnica do circo. Na sequência, vivenciamos o desafio do jogo circense “A cadeira”, que consiste em sentar-se em uma cadeira com as pernas bem juntas, com a próxima criança devendo sentar em seus joelhos e assim por diante. Quando todas estiverem sentadas, a cadeira é retirada e o grupo deverá permanecer equilibrado. Após a vivência desse jogo acrobático e das cambalhotas, convidamos crianças das outras turmas para eles apresentarem as cambalhotas e a acrobacia que aprenderam.

Figura 19 - Experimentado o corpo rolando no ar e a técnica acrobática de rolamento a cambalhota.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Reversão: Moisés juntou a turma em volta de si e se colocou a explicar a brincadeira “Esconde-esconde”. Delimitamos a área externa e o corredor da lateral do CREI para brincar. Foi divertida a brincadeira, apesar das poucas possibilidades de esconderijos. Exploramos os espaços e estratégias de movimentação na brincadeira proposta.

O espetáculo não pode parar: Realizamos uma roda de fechamento nos movimentando ao som da música “Um cadinho de raio de sol”, de Maria Lalla Cy Aché. Finalizamos com o desafio coletivo de se fazer um círculo unindo o pé e a mão.

Figura 20 - Crianças realizando o desafio de fazer um círculo unindo pé e mão.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

3.4 Corpos docentes e seus saberes

Um estudo feito em uma escola, ou em um abrigo para crianças em situação de risco, pode ganhar muito ao se debruçar sobre o que os profissionais que lidam com as crianças pensam sobre elas e sobre sua atividade, assim como sobre o que eles próprios (e também elas) fazem, deixam de fazer ou deveriam fazer.
(Clarice Cohn)

Os encontros com as professoras aconteceram no horário de almoço ou durante as reuniões pedagógicas. A rotina do CREI é muito intensa. Essa intensidade promove um espaço contínuo de abrigo para as crianças, organização essa apreciada pelos pais e pelas mães. Todavia, o modo com que essa dinâmica está implementada, na qual permanecem sempre as mesmas profissionais ao longo do ano, enfraquece a qualidade pedagógica e humana do atendimento realizado. Cidades circunvizinhas, a exemplo de Cabedelo - PB, já adotaram a mesma jornada de trabalho para prestadores e efetivos, ou seja, reduzindo de dois para um turno de trabalho por dia. Isso permite que o profissional tenha um tempo fora da

instituição, podendo desfrutar de um descanso e de um distanciamento necessário para planejar e refletir sobre sua prática.

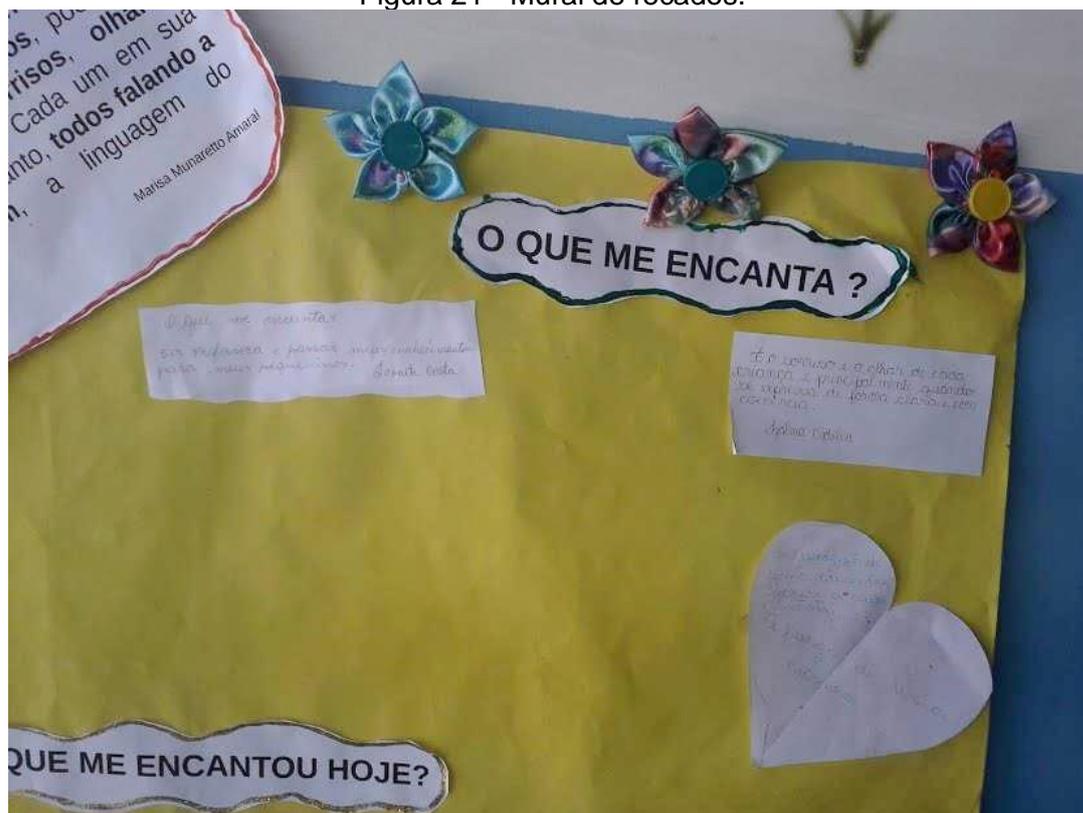
É preciso que sejam garantidos momentos de descanso, formação continuada, reuniões pedagógicas com um tempo significativo para que o debate, o estudo e a partilha de conhecimento sejam efetivados. Temos duas reuniões pedagógicas por mês, com a duração de 1 hora 30 minutos cada. Para realizar as vivências da pesquisa, a gestão cedeu uma dessas reuniões pedagógicas, ou seja, encontrávamo-nos mensalmente. Realizamos com as professoras o total 8 vivências, (sendo 6 com a primeira equipe e 2 com a segunda equipe). Uma hora e meia é pouco tempo para um trabalho de corpo, além do que continuamos no trabalho de “empilhar cadeiras a procura de espaços vazios” (STRAZZACAPPA, 2012).

Mesmo assim, apostando nos objetivos desse trabalho, fiz o convite pessoalmente a cada uma, explicando as finalidades e a metodologia a ser adotada na pesquisa. Em outro momento de conversa, propus uma entrevista com elas também individualmente, além de conhecer as produções infantis “as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança” (KRAMER, 2006, p. 21).

Entre outras perguntas, como já relatado anteriormente, quis saber se existia tempo e espaço para a brincadeira e quais as brincadeiras que as crianças haviam ensinado para as professoras, assim como as brincadeiras que elas haviam ensinado para as crianças (a descrição das brincadeiras está nos Apêndices).

Nesse momento, senti certa preocupação entre as professoras em querer responder algo “certo” e observei também que me forneciam respostas muito genéricas, dificultando a compreensão do que, de fato, elas estavam querendo expressar. Com isso, optei por modificar a abordagem para conversas informais ao longo do dia e o uso de um mural de recados para comunicação. É importante dizer que o uso de tal recurso é uma prática recorrente entre nós, professoras. No referido mural, era lançada uma provocação para elas, no seu próprio tempo, caso se identificassem e quisessem, colocassem algo como resposta. Com esse recurso, as professoras forneciam subsídios para o planejamento dos nossos encontros coletivos.

Figura 21 - Mural de recados.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em meio a essas conversas, perguntei: quais são as brincadeiras ensinadas para as crianças? E logo elas foram descrevendo brincadeiras como “Zaqueu pequeno”, “Plantei uma sementinha”, entre outras por mim desconhecidas. Ao ouvir a descrição das brincadeiras mencionadas, percebi que existia um padrão entre elas. Pontos comuns, que identifiquei nas brincadeiras, partiam de histórias ou princípios bíblicos e/ou moralistas de cunho religioso. Fui catalogando as brincadeiras narradas por elas e as observando ao longo da pesquisa. Entretanto, duas expressões se faziam mais presentes: as brincadeiras evangélicas e os jogos didáticos.

Buscando mais diversidade de brincadeiras, as brincadeiras que as professoras brincavam em sua infância, antes da caminhada religiosa e profissional, eu planejei uma vivência com música no nosso primeiro encontro. Trabalhamos com a canção “Meninos”, composta por Juraildes da Cruz e interpretada por Xangai. Fizemos um relaxamento corporal e alguns desenhos, focalizando o ser criança, a infância e as suas brincadeiras preferidas.

Por meio desse exercício, percebi que, mesmo trabalhando nessa instituição há cinco anos com professoras que, na maioria, trabalham lá há quinze anos, não

conhecíamos um tanto de coisas uma das outras. Da minha parte, já me apresentei na introdução desse trabalho e percebo que venho me revelando a cada linha escrita. As demais professoras eu apresentarei nesta sessão, por meio de seus desenhos e de breves descrições feita por elas mesmas.

Figura 22 - Desenho de Ivonete sobre a infância.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Ivonete pediu ao grupo para ser a primeira a falar. Logo que aceitamos iniciar por ela, instaurou-se um silêncio profundo. Ela mexia os lábios, mas sua voz não saía; após lágrimas saírem apressadamente dos seus olhos, ela narrou, em tom de sussurro, a sua infância. Em um sítio, a duas horas da cidade de Umbuzeiro - PB, ela cuidava dos animais e da plantação; esse era o seu trabalho e também sua brincadeira. Agora, um pouco mais velha, ela recorda que fazia das pedras e das cascas de melancia suas bonecas: “Como a casca de melancia sempre estava molhada, a brincadeira era que a boneca tinha saído do banho”. Ela gostava de ir à escola, mas para ir precisava andar um pouco e atravessar um riacho. Se chovia muito e não dava para ela atravessar sozinha, a professora ia pegá-la para atravessarem juntas. A família se mudou para cidade, e ela relata que passaram

muita necessidade financeira, mas ela se manteve estudando e, hoje, é professora com muito orgulho.

Figura 23 - Desenho de Josilene sobre a infância.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Josilene passou por três lares, até que encontrou a família que a adotou definitivamente. Sua infância foi marcada por diversas violências e ela não se lembra de brincadeiras: “Brincadeira eu não tive, não”. Sua família era formada por professoras e todas elas a estimulavam a estudar. Ela fez um teste vocacional impulsionada pela família e, em seguida, fez Magistério e Pedagogia, encontrando-se na profissão de professora: “Assim, todo mundo tem seus problemas, né? Se dizer, assim, eu tive felicidade, tive não! Mas, hoje, Deus ainda está me curando”.

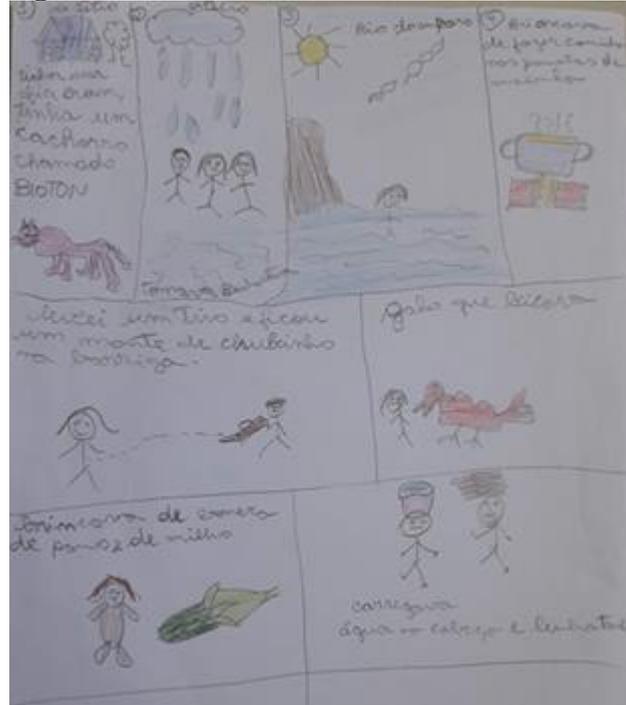
Figura 24 - Desenho de Jocilda sobre a infância.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Jocilda tem uma família formada por 9 irmãos, mãe e pai. Vieram de Souza - PB para a capital. Seu pai não permitia que eles estudassem, pois, para ele, “estudar é coisa de vagabundo”. Ela era a mais velha, então tinha que cuidar da casa e dos irmãos junto com a mãe. Uma de suas responsabilidades era lavar a roupa de todos. Na casa, localizada no bairro do Grotão, não tinha água encanada e nem saneamento básico, obrigando ela a ir para uma nascente de rio ali próxima, a qual todos chamavam de “bica”, onde era de costume todos pegarem água. Em meio a lágrimas, ela também relatou que, por vezes, brincava de boneca que era feito com cacos (pedaços) de telha, sabugo de milho e retalhos das próprias roupas. Com muita imaginação, esses objetos se transformam em seus brinquedos.

Figura 25 - Desenho de Izalma sobre a infância.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Izalma relatou, com um sorriso largo no rosto, sua vida em um sítio de nome Oiteiro, que ficava próximo a Gramame, na zona rural ao sul de João Pessoa. Ela falou que teve uma infância muito simples, mas que seus pais “davam a liberdade para nós brincarmos”. A mãe construía bonecas de pano para ela brincar e seu pai estimulava que ela brincasse no rio e com as árvores. Ela auxiliava no trabalho da casa e da roça, mas de forma muito leve, mais para ficar junto aos pais do que para ajudar no trabalho. Ela sempre dizia para a mãe: “Quando eu crescer, vou ser duas coisas: crente e professora”. E assim fez: quando cresceu, trabalhou em casas de famílias como empregada doméstica e pagou a universidade. Hoje, é professora e líder da escola dominical na Igreja Assembleia de Deus, na comunidade Citex.

Figura 26 - Reunião pedagógica na sala das professoras, com participação de Izalma, Jocilda, Ivonete, Simone, Josilene e a gestora Mônica.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Todas nós moramos próximo ao CREI, de modo que podemos ir caminhando juntas. Somos mulheres da mesma classe social, mas cada uma marcada por experiências diferentes na infância. Nessa primeira vivência com as professoras, alguns elementos me chamaram a atenção. Primeiro, a afirmação recorrente de uma das professoras dizendo que não sabia desenhar e a constante comparação que ela fazia entre a sua produção e os desenhos das demais. Também ficaram marcadas na minha memória a inquietude e as risadas de todas logo no início da vivência, as apresentações dos seus desenhos e os relatos de suas histórias de infância regadas a muitas lágrimas.

Três das quatro professoras iniciaram sua apresentação dizendo que não tiveram infância e seguiram fazendo seus relatos apresentados anteriormente em resumo. As noções de infância e criança ainda se perpetuam, como foi colocado no capítulo 2. Kramer (2006), Qvortrup (2010) e Sarmiento (2005) sinalizam, em suas obras, que a infância não dilui as variantes sociais, mas “conjugam-se” a elas,

tornando ainda mais plural e complexa a compreensão dessa categoria, conforme exemplificado a seguir:

No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. (KRAMER, 2006, p. 17).

Uma professora afirmou que teve infância e que brincou, ressaltando que suas brincadeiras se caracterizavam por explorar os elementos da natureza, pois ela morava em um sítio e, entre um trabalho e outro, comuns entre famílias de agricultores, encontrava espaço e incentivo do seu pai para brincar: “Nós carregávamos uma lata d’água na cabeça, pegávamos água no riachinho que passava perto da minha casa e levávamos para dentro, aí eu ia equilibrando a lata na cabeça e dando umas quebradinhas assim, para um pouquinho da água cair em mim. Quando chegava, era bem pouquinho água porque eu ia brincando com ela no meio do caminho”.

Quando planejei essa vivência com as professoras, fui ávida saber mais sobre suas brincadeiras de criança, suas experiências brincantes anteriores à caminhada religiosa e profissional, objetivando rememorar e, assim, acessar essas memórias brincantes, conectando-as com as brincadeiras das crianças do CREI. Entretanto, fui levada para outros caminhos, e me deparei com o desejo imenso de conversar sobre nossas experiências e modos de vida de cada uma, constatando nossa falta com relação a isso. Não temos tempo para nos ouvir, nos ver, nos tocar.

[...] é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção (KRAMER, 2006, p. 18).

Somos uma equipe há tanto tempo e não temos espaço para esse tipo de encontro. Como, sem viver isso, poderemos valorizar e realizar o ouvir, o ver e o tocar nas nossas práticas com as crianças? Precisamos de tempo e espaço para

nos expandir, para transbordar emoções, experiências, memórias, desejos, criações contidas em nossos corpos.

Seguindo nossos encontros, em um dado momento, estávamos sentadas ao redor de uma mesa e, quando Josilene apresentou seu desenho, pediu licença para se levantar, disse que falar disso fazia com que sua coluna doesse muito: “Tive sérios problemas na coluna, mas fui curada na igreja”. Para falar de determinados assuntos, ela tinha a necessidade de se movimentar, pois sentia dores em seu corpo. Foi então que, pela primeira vez, ela partilhou sua história de vida, marcada por diversas violências na infância, movimentando-se para frente e para trás por não termos espaço para caminhar conforme era sua necessidade no momento. Após a socialização dos desenhos e das histórias, acolhemo-nos e, com sorrisos e olhares um pouco molhados, celebramos por estarmos ali conversando, em uma vivência pedagógica que nos inteirava uma da outra. Memórias, dor no corpo, expressão, linhas, traços, falas, silêncios, sussurros, risadas, diálogo, percepção, experiência corporal foram elementos que vivenciamos nesses encontros.

Percebi que, em seus desenhos e relatos, não haviam aparecido as brincadeiras evangélicas e nem os jogos didáticos. Diante desse fato, perguntei sobre as brincadeiras que elas ensinam para as crianças. Se não aprenderam na sua infância, onde aprenderam? A professora Ivonete disse que aprendeu no CREI mesmo: “Quando me tornei professora, a gestora viu que eu não sabia e ficava me ensinando. Também aprendi nas formações continuadas e também com as outras professoras, a gente vai aprendendo”. A professora Josilene continuou: “Eu aprendi quando entrei na igreja, nos encontros dos departamentos e na escola dominical”. A professora Jocilda também se pronunciou: “Eu aprendi quando fui ser catequista, na catequese, e quando me tornei professora nas formações continuadas”. A professora Izalma adiantou: “As brincadeiras mesmo, aprendi na igreja, e no CREI, as brincadeiras mais didáticas, para ensinar as cores e as formas”.

Refletindo sobre esse encontro, pude perceber o contexto desses relatos, essenciais para compreender a presença de tantas brincadeiras com conteúdos evangélicos, bem como dos jogos didáticos, além da ausência das brincadeiras tradicionais, dos jogos expressivos e exploratórios. Elas só tiveram acesso à educação formal no final de sua infância, em média por volta dos seus 11 anos. Seu ingresso ao Ensino Superior se deu na fase adulta, tendo que trabalhar para promover o ingresso e a manutenção em uma universidade particular. Ainda nas

conversas, pude perceber que elas compreendem isso como um atraso em suas vidas e querem promover para as crianças jogos e brincadeiras mais instrucionais, para “não perderem tempo”. Então, todas as brincadeiras e jogos devem ter sua “moral da história”, seja conteudista, a exemplo dos jogos didáticos (KISHIMOTO, 2010), seja moralista (ARIÈS, 1978), a exemplo das brincadeiras evangélicas. Elas julgam que, ensinando a decorarem as respostas e a serem pessoas “tementes a Deus”, as crianças terão um futuro melhor.

Por as professoras terem empreendido grande esforço pessoal para superarem toda a sorte de dificuldades financeiras e sociais, “lutado individualmente”, isto é, trabalhado e conseguido pagar por sua formação e conquistar um emprego público (com vínculo de prestadora de serviços), são vistas pela comunidade como pessoas bem sucedidas. Elas atribuem que o caminho “vencer na vida” é individual, e atribuem todas as conquistas e prosperidade nos campos pessoal e profissional à fé que têm em Deus. A visão, em síntese, é de que é preciso passar e suportar atribulações para, depois, terem a glória, serem vencedoras, assim como Cristo o fez em sua paixão. Essa é uma visão romantizada da vida, de cunho religioso cristão, que auxilia a esconder as contradições e as tensões sociais ali existentes. Todavia, precisa-se reconhecer que auxilia a suportar tais condições.

Todas essas reflexões me levaram a planejar o próximo encontro. Foi confirmada a necessidade de intensificar as vivências brincadas com as professoras, de brincar mais com os adultos. Nós também precisamos brincar, pois há conteúdos específicos da brincadeira e do jogo que somente são compreendidos, ou se dão ao estudo e ao debate, se forem, de fato, experienciados na prática. É preciso se movimentar para mover saberes estáticos, registrando saberes ativos. Assim, construindo diferentes trilhas, desmistificando que existe apenas um só caminho.

Após o momento de coletas de dados, uni as brincadeiras evangélicas, os jogos circenses e as brincadeiras tradicionais ensinadas pelas crianças e iniciamos nossos momentos de brincadeiras. Fomos, juntas, construindo os momentos. Elegemos a seguinte estrutura: iniciamos com uma brincadeira evangélica, seguida de um jogo circense e uma brincadeira que as crianças me ensinaram. Foi um desafio, porque brincávamos enquanto as crianças dormiam; tínhamos de brincar sem fazer muito barulho, o que era algo muito difícil. Quando as crianças estavam

acordadas, tínhamos que brincar rapidinho. As professoras foram se soltando mais corporalmente, pela prática mesmo do brincar e também porque elas gostavam de observar as oficinas de circo com as crianças. Olhavam tanto que, por vezes, queriam participar do momento da oficina. Isso foi um indicador forte do desenvolvimento do trabalho que apontava para corporalidades brincantes ávidas para serem exploradas.

Figura 27 - Funcionários do CREI realizando um desafio circense no momento da oficina de circo das crianças.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O desenvolvimento foi gradual. No início, era evidente a preocupação delas em fazer o jogo circense, por exemplo, da maneira considerada correta. Depois, o foco se tornou o brincar, o se desafiar, o experimentar de outras formas. A experiência somente revela o potencial inventivo das professoras.

Figura 28 - Professoras explorando as bolas de malabares.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na Figura 28, podemos ver um jogo de malabares. Após brincar e explorar as bolas individualmente, lancei um jogo para o grupo, com a seguinte orientação: em dupla, caminhar de um lado para o outro do espaço, com uma mão abraçando a cintura de sua parceira, enquanto que, com a outra mão, cruzam duas bolas de malabares no ar. Elas corriam e, quando chegavam primeiro, ficavam rindo da dupla que ainda não havia chegado, dizendo: “Perderam, perderam e nós ganhamos, ganhamos!”

Em nenhum momento foi estimulada a competição. Tratava-se de um desafio individual, pois cada um se desafiava a fazer, e também algo coletivo, pois todas, conseguindo ou não cumprir a tarefa, ganhavam com o jogo. O objetivo não era chegar primeiro, ou mesmo chegar, o objetivo era exercitar estar com o outro, manipular um objeto no ar, deslocar-se de diferentes formas. As vivências e as experiências possibilitadas com os jogos circenses e as brincadeiras tradicionais são potentes por apresentarem múltiplas formas de brincar e jogar, cabendo, nelas, diferentes focos e proposituras. Por serem cooperativas, podemos, com elas,

aprofundar nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que valorizam a coletividade. A percepção da não obrigatoriedade em responder “certo” a um só objetivo predeterminado, e em um curto espaço de tempo, proporcionou um distensionamento, promovendo liberdade e mais desejo de brincar nas professoras.

Figura 29 - Professoras com a caixa de reconhecimento, em uma roda para iniciar a vivência.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Montei uma caixa com corda, pé de lata, lenços, fitas e um livro. Iniciamos mais um encontro em um círculo, sentadas no chão, onde fiz uma contação de história usando o livro *Não é uma caixa* (2006), de Antoinette Porte. Em uma das informações obtidas, pelo uso do mural de recados, pude identificar que havia uma necessidade de nos voltarmos para questões menos utilitárias, ampliando o olhar, expandindo as possibilidades das interações com objetos e espaços. A identificação do que era um brinquedo estava centrada no brinquedo estruturado, no industrializado. Com essa contação de história, quis construir uma ponte para o que podemos imaginar, criar juntas. Para se aprender malabares, é necessário, além da

destreza com os materiais, a ampliação do olhar. Para se brincar, faz-se necessário o mesmo princípio: ampliar o olhar, borrar o olhar, não focar somente em uma bolinha de malabares, mas vislumbrar seus movimentos, observar novos desenhos, sentir outros cenários.

A história do livro é um jogo no qual a personagem vai, página por página, criando situações com uma caixa. A folha seguinte apresenta a criação da personagem com a sua “não caixa”. Ao jogar com as professoras, ao mostrar a página da personagem com a caixa, eu perguntava: o que pode ser isto? Elas, em silêncio, ficavam pensando e paulatinamente revelando as inferências. Após algumas páginas, o jogo da contação de história foi esquentando e elas foram se arriscando mais.

Em seguida, peguei uma caixa com os objetos mencionados e propus fazer outro jogo. Ainda em círculo, uma participante pega um objeto, e a pessoa que está do lado deve perguntar: o que é isso? O participante que está com o objeto na mão responde com uma ação e em seguida verbaliza, inventando um novo significado ou utilidade ao objeto. O participante que perguntou pega o objeto e responde: É mesmo! Repete o que é a ação criada e o que foi dito e, na sequência, segue a dinâmica, cada um criando sua ação e fala, até passar por todos os participantes. Na rodada inicial, elas davam risadas e passavam o objeto, até que uma professora fez do objeto pé de lata um colar. Pronto, a partir daí todas foram tendo ideias e se expondo. A proposta era explorar os outros objetos da caixa, mas elas pediam para continuar a fazer mais rodadas com o pé de lata, que virou guitarra, bolsa, pular-corda, sapato, tambor, cinto, chapéu, hélice... Foi bem divertido.

Outro jogo, pelo qual nos divertimos muito nos nossos encontros, foi a contação de história desequilibrada. Realizamos uma contação de história com desafios de equilíbrio, cada uma contava uma parte da história incluindo um desafio envolvendo o equilíbrio corporal ou de objetos. Nossa história ficou assim: “Era uma vez um avião que voou para frente e para trás. Olhando para ele, estava um Saci que pulava sem parar. Então, uma bruxa apareceu e congelou o Saci...”. Assim, cada participante ia construindo uma frase e nós íamos realizando o desafio com o corpo, como ficar em um pé só, pular, experimentar os níveis alto, médio e baixo, subir em algum objeto etc.

O tempo exíguo da atividade não dava para aprofundar nos jogos e nas brincadeiras. Para isso, é interessante jogar e brincar várias vezes ou por um

determinado tempo o mesmo jogo/brincadeira. A cada vez que brincávamos e jogávamos a mesma brincadeira e o mesmo jogo, íamos dominando as regras e, conseqüentemente, aprofundávamo-nos na brincadeira, tendo mais recursos para fazer diferente. Para a experiência, faz-se necessário tempo, elemento esse que nos foi limitado. Um encontro mensal de uma hora e trinta minutos mostrou-se insuficiente para o desejo de brincar, de jogar, de trocar experiências. Foram muitas as brincadeiras levantadas e muitas as possibilidades de inventar outras ocasionadas pelos encontros dos nossos saberes corporais. A cada jogo e brincadeira vivenciada, um novo despertar me foi provocado. Ao voltar a atenção para os truques dos números e os princípios das modalidades circenses, percebo quão extensas também se mostram as possibilidades de criar jogos circenses.

Para descortinar a centralidade das brincadeiras evangélicas e dos jogos didáticos utilizados no CREI Maria Ruth de Souza, o tempo de intervenção desta pesquisa foi suficiente. Entretanto, para aprofundar e concluir todas as vivências levantadas, precisávamos de mais tempo. Apesar disso, conseguimos, juntos, crianças e professoras, inquietar-nos e ganharmos a possibilidade de implantar, de forma permanente, a prática dos estudos e das vivências de brincadeiras e jogos. Tanto as crianças passaram a reivindicar o espaço de brincadeira, como as professoras passaram a solicitar à gestão a continuidade de nossos encontros para brincar. Sabíamos que tínhamos um calendário para realizar essas vivências e que, devido ao prazo da pesquisa, teríamos que concluir essa etapa, mesmo que em seguida retornássemos não mais como uma atividade de um projeto de pesquisa de Mestrado, mas como um projeto de pesquisa de um coletivo docente e discente. Todavia, paramos antes mesmo do planejado.

Li recentemente uma pergunta que me remeteu de imediato à etapa da pesquisa que escreverei a seguir. Ela dizia assim: Como seguir junto se está todo mundo quebrado? Em novembro, alguns funcionários prestadores de serviço da rede municipal de João Pessoa foram demitidos. No CREI aqui estudado, foram demitidas cinco funcionárias, entre elas, três das quatro professoras participantes da pesquisa. Isso fez com que tivéssemos que parar as vivências com elas. Mesmo assim, elas continuaram trabalhando naquele local, com a promessa de serem recontratadas em fevereiro de 2020.

Foi um final de ano muito tenso em que tivemos que nos unir para minimamente nos cotizar e, dessa forma, auxiliar as funcionárias demitidas a continuarem o trabalho com as crianças. Concluimos o ano em meio a muito choro e esforço coletivo e iniciamos a colônia de férias em janeiro de 2020 com a equipe incompleta. A equipe foi refeita em fevereiro, porém apenas duas das quatro professoras que iniciaram a pesquisa continuaram. Esse fato me trouxe duas possibilidades: continuar com a parte das trocas e vivências de brincadeiras e jogos circenses ou parar e analisar o material que foi produzido até então. Optei por continuar com a nova equipe.

Diante desse cenário de incertezas por parte dos demais funcionários prestadores de serviço e pela falta de profissionais compatíveis com a demanda do CREI, ficamos impossibilitadas de fazer as reuniões pedagógicas, bem como os encontros para a pesquisa das brincadeiras e dos jogos com as professoras. Com a reconfiguração da equipe, em fevereiro de 2020, foi lançada outra notícia que me impactou bastante: a oficialização da retirada de todos os professores de Artes (música, dança, teatro e artes visuais) e Educação Física dos CREIs. Por minha formação, conforme já explanei, ser em Pedagogia e circo, pude continuar o trabalho no CREI, mas não tem como uma ordenação dessa não gerar impacto e profunda indignação.

Estar na Educação Formal é lidar com descontinuidades e rupturas, criar estratégias para resistir à gestão macro que se apresenta de cima para baixo, por vezes “coisificando” as relações, invalidando projetos, desvalorizando os vínculos estabelecidos e tão necessários a toda e qualquer prática educadora. Trata-se de uma pauta urgente. Por isso, propostas de Mestrado profissional a exemplo do PROF-ARTES (UFPB) se fazem tão importantes para o fortalecimento da Educação Básica. Potencializar e registrar práticas pedagógicas que ocorrem mesmo em meio às ordens e às “desordens” municipais, estaduais e federais são estratégias de resistência possíveis. Diante disso, vamos continuar as análises dos dados no capítulo a seguir, buscando construir, dentre as situações-limite que se apresentaram ao decorrer desta pesquisa, nosso “inédito-viável” (FREIRE, 2014).

4 ANALISANDO AS INTERVENÇÕES INVESTIGATIVAS

Este capítulo é dividido em três partes. Na primeira parte, “Presenças: religiosidade, brincadeira e circo”, analiso as configurações das experiências corporais das professoras e como tais experiências atuam com os/nos corpos das crianças, evidenciando os diálogos e as tensões tecidas pela presença da religiosidade, da cultura circense e das culturas infantis constituintes desse espaço. Na segunda parte, “A arte do criar com”, faço a análise do processo de criação coletiva da proposta pedagógica das artes circenses na Educação Infantil, à luz de autores das artes cênicas e da educação, revelando o ecoar dessa proposta nas relações pedagógicas estabelecidas no CREI e da potencialidade do encontro entre a Educação Infantil e o circo. Por fim, na última parte, “Observando os resultados da pesquisa a partir de outros olhares”, relato as parcerias travadas ao longo da pesquisa envolvendo outros educadores e artistas das linguagens de teatro, música e circo, apontando possíveis desdobramentos do estudo.

4.1 Presenças: religiosidade, brincadeira e circo

Saber confrontar e relacionar diferentes pontos de vistas é imprescindível.
(Fábio Dal Gallo)

Ao confrontar a concepção curricular institucional e oculta do CREI Maria Ruth de Souza, tornou-se evidente que a questão religiosa era um dos assuntos latentes no campo desta pesquisa. Pude observar a cultura religiosa presente no cotidiano do CREI, seus princípios e conteúdos compondo o currículo oculto. Entretanto, até onde essa cultura é vista pelos outros profissionais do CREI? O uso desses princípios são intencionais doutrinadores ou uma extensão da sua cultura pessoal transbordando para o espaço de trabalho?

Não farei, nessa oportunidade, uma análise mais densa sobre a educação laica. Trato da presença das práticas religiosas e como elas configuram o currículo e as experiências corporais vivenciadas no CREI, por este ser o foco da minha pesquisa. Defender a educação laica na Educação Infantil é um debate importantíssimo, porém necessitaria de maior tempo para realizá-lo de maneira não superficial.

Tratarei do impacto da cultura religiosa no currículo e nas práticas corporais das crianças e professoras, tendo em vista que a penetração da religião nas escolas e nos CREIs da rede pública em João Pessoa, assim como em outros lugares do Brasil, dá-se de maneira similar. Como aponta Branco e Corsino (2015, p. 141) se referindo a tal contexto, professores, gestores e funcionários normalmente praticantes pentecostais, “Usam a escola como lugar de evangelização, desconsideram as diferenças, têm dificuldades de abordar de modo crítico a diversidade cultural e ainda apresentam preconceitos com relação, principalmente, às religiões afro-brasileiras”. Infelizmente, essa realidade parece ganhar mais força diante da conjuntura política nacional, na qual o atual presidente rompe com os princípios de Estado laico²⁸ brasileiro, tendo como aliada a bancada evangélica do Congresso Nacional, que pauta diversas políticas de governo pelo conservadorismo, contra a diversidade de gênero e racial.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNCEI) orientam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, sob os eixos curriculares “Interações e Brincadeiras”, devem garantir experiências que “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 25).

O CREI é um espaço privilegiado de socialização dos grupos culturais ali presentes (crianças e adultos), sendo um dos seus deveres estimular a ampliação dos seus repertórios culturais, promovida na troca entre pares e na troca geracional, por meio de vivências que tenham princípios éticos, estéticos e políticos. Através das observações em campo, ficou evidente a centralização do currículo na perspectiva de modelar a criança, tanto pelo “molde” intelectual, por meio de jogos e brincadeiras didáticas, quanto pelo “molde” moral, por meio das brincadeiras evangélicas. Essas práticas modais, além de não ouvir as crianças, que deveriam ser o centro do planejamento pedagógico, segundo a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI), fere a orientação das diretrizes expostas acima.

²⁸ O atual governo tem como lema a frase "Brasil acima de tudo. Deus acima de todos".

Pude perceber que a religião cristã se faz presente no cotidiano e vem sendo privilegiada no currículo. Uma grande marca que indica esse privilégio de espaço no currículo são as festas, as datas significativas que compõem a cultura escolar.

[...] os pentecostais confrontam elementos tanto da proposta curricular quanto de conteúdos do ensino, ora subtraindo-se a eles, ora consentindo mas realizando “corretivos” aos seus adeptos nos espaços de culto, ora propondo conteúdos curriculares alternativos, entre outras atitudes (BURITY, 2014, p. 216).

Nas festividades juninas, pelo fato de João, Antônio e Pedro serem santos da igreja católica e o seu culto não fazer parte do rito evangélico pentecostal, houve uma adaptação em todo o contexto dessa ocasião. Essas datas são muito fortes no Nordeste, não podendo ser retiradas do calendário escolar ou mesmo minimizadas a uma atividade de pintura em desenho no papel xerocado, conforme acontece com outras datas do calendário escolar, visto pelos pentecostais como *secular*. As festas passaram a ser chamadas de “festas da colheita”. Junto à mudança de nome, ocorreu uma mudança conceitual, pela forma de vivenciar esses festejos, por consequência de pôr em prática os valores das professoras. Evidencio que o ato de mudar a palavra não é apenas trocar o nome. Segundo Bondía (2002, p. 21):

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Essas marcas se revelam também nos corpos, nas relações de gênero, no dividir o grupo entre meninos e meninas, na movimentação corporal, nas coreografias e no consumo musical. As apresentações artísticas têm como repertório o uso de movimentações inspiradas no balé clássico, que, por sua vez, inspira os grupos de dança nas igrejas evangélicas pentecostais, concentrando a movimentação nos membros superiores, nos braços e na cabeça. Quando perguntei para uma professora se achava que o CREI, além da cultura cristã, pautava outras culturas, ela disse que sim, e exemplificou: “No dia 20 de novembro, eu falo para elas (as crianças) da cultura da consciência negra e até mostro o vídeo

das mulheres dançando, mexendo o bumbum assim (fez o movimento imitando o que seria a dança, projetando o corpo à frente, arqueando a coluna, dobrando os braços à frente do corpo e mexendo a cintura de um lado para o outro)”.

Essa fala evidencia uma visão colonizada ao colocar a cultura negra como “outra”. Reafirma a proximidade da professora da cultura europeia e patriarcal, ao mesmo tempo em que revela um distanciamento de si mesma, por não reconhecer sua origem negra. A proposição colocada, “até mostro”, implicitamente indica a rejeição de uma cultura expressa por sua dança e seus movimentos de quadril, algo que supostamente não condiz com os costumes da professora.

Esse tipo de visão amarra nossos corpos, exalta uma cultura e marginaliza o diferente, reduzindo a “mexer o bumbum” uma vez por ano a oportunidade de conhecer ou reconhecer, em si, a cultura afro-brasileira. Tal visão vai de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que indica que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar experiências em que haja “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...]” (BRASIL, 2010, p. 21). Kramer (2006) aponta que nosso desafio é implementar uma formação cultural que assegure a dimensão da experiência crítica para combater a desigualdade e estimular o reconhecimento do diverso.

Em outra conversa, perguntei a uma professora se a cultura evangélica está presente no CREI. Ela disse que sim e exemplificou: “A questão da oração antes do almoço, as músicas cantadas e até mesmo os desenhos infantis assistidos na TV”. Outra professora acrescentou:

Com certeza eu sinto, é que muitas vezes nós sentimos a necessidade de relatar ou de corrigir algo que esteja de negativo no aluno, então, nós temos que haver a intervenção da religião independente de qualquer que seja. Aí tem que haver a intervenção que venha do princípio para que eles venham a entender que não é daquela forma que eles devem agir com os colegas, o professor e até com o familiar (Acervo da pesquisa, 2020).

A incorporação da cultura religiosa evangélica no currículo do CREI é evidente. Práticas com princípios religiosos são introduzidos no cotidiano: orações antes do almoço, músicas gospel, desenhos animados cristãos, além da própria

moralização das crianças, assinalando o que seria positivo e negativo. Outra prática que revela a presença evangélica se encontra na abertura das festividades, que se iniciam com o que chamam de “palavra”, seguida de um momento de oração dirigida por um convidado ou uma convidada, membro de uma das igrejas evangélicas frequentadas por algum/a dos funcionários/as do CREI.

No CREI em questão, existem 19 funcionários: 4 vigilantes, 1 lavadeira, 5 professoras, 3 monitoras, 2 operadores de serviços gerais, 1 cozinheira, 1 secretária e 1 gestora. Desse total de funcionários, 5 são católicos, 1 é espírita e 13 são evangélicos (sendo, 8 pentecostais e 5 neopentecostais²⁹). Dessas 13 pessoas, 3 desenvolvem funções de liderança nas igrejas que frequentam (líder das senhoras, líder das crianças e líder dos jovens). A postura de liderança, nessas três pessoas, transborda para além da igreja e chega ao CREI, por meio de proposituras e ações.

Nos momentos de conversas informais, presenciei, por diversas vezes, partilhas de como foi uma “benção” o final de semana por ter visto um determinado pregador ou ter ido para algum congresso espiritual. Partilhas dos gestos e das músicas apresentadas pelos ministérios de adoração e de louvor também são frequentes entre as professoras. Quando perguntei se elas frequentavam outros espaços de cultura, uma respondeu que o seu culto a Deus e o seu lazer se davam somente na igreja.

Acredito que a expressão religiosa no contexto escolar não é um problema em si, mas o “resultado da reconstrução das condições de dominação impostas aos subalternos historicamente, efeito de sua sujeição, mas também de suas artes de resistência” (BURITY, 2014, p. 212). A questão que se coloca aqui é o centramento ou afunilamento de apenas uma visão, que tem por princípio um carácter agonístico (BURITY, 2014). Percebo também, na fala das professoras, a ausência de

²⁹ Mariano (2004, p. 123) aponta o que seria o Pentecostalismo clássico e o Neopentecostalismo: “O pentecostalismo clássico abrange as igrejas pioneiras: Congregação Cristã no Brasil e Assembléia de Deus. [...] No plano teológico, enfatizaram o dom de línguas (glossolalia), seguindo a ênfase doutrinária primitiva dessa religião. A Congregação Cristã, além de permanecer completamente isolada das demais igrejas e organizações pentecostais, manteve-se mais apegada a certos traços sectários, enquanto a Assembléia de Deus mostrou, sobretudo nas duas últimas décadas, maior disposição para adaptar-se a mudanças em processo no pentecostalismo e na sociedade brasileira. [...] O neopentecostalismo teve início na segunda metade dos anos de 1970. Cresceu, ganhou visibilidade e se fortaleceu no decorrer das décadas seguintes. [...] No plano teológico, caracterizam-se por enfatizar a guerra espiritual contra o Diabo e seus representantes na terra, por pregar a Teologia da Prosperidade, difusora da crença de que o cristão deve ser próspero, saudável, feliz e vitorioso em seus empreendimentos terrenos, e por rejeitar usos e costumes de santidade pentecostais, tradicionais símbolos de conversão e pertencimento ao pentecostalismo”.

experiências artísticas culturais no próprio CREI, assim como a ausência de equipamentos e programações culturais nos bairros e na região a qual pertencemos. Como ensinar algo que eu não tenho contato? Como partilhar o que não vivi?

Observo tudo isso como uma questão concernente à nossa fragilidade de políticas culturais (inexistência de fomento e circulações artísticas nas periferias e ausência de equipamentos de ensino das artes) e da política curricular a qual retira dos currículos da Educação Infantil os profissionais/professores especialmente ligados à educação corporal das artes cênicas (dança, teatro e circo), impactando diretamente na pluralidade de expressões estéticas nesses espaços.

Na igreja, as professoras protagonizam peças de teatro, apresentam-se cantando e dançando, fazem festas e jantares temáticos, acampamentos, retiros espirituais. A igreja é o centro espiritual e cultural que alimenta a sua fé e as suas relações éticas, estéticas e políticas, sendo as produções artísticas realizadas para as crianças no CREI um reflexo dos padrões estéticos vivenciados nas igrejas. Como podemos perceber na Figura 30, a decoração dos espaços, as coreografias, as músicas e a vestimenta espelham a cultura evangélica. Essa cultura se encontra muito presente ali, de forma silenciosa, mas não por isso menos intensa no cotidiano, no currículo vivencial da escola.

Figura 30 - Apresentação de dança (gestos) na Festa das mães 2019.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Visibilizar e estranhar práticas tão naturalizadas em nossa rotina foi um dos resultados desta intervenção pedagógica. Quando questionei essas práticas, a gestão afirmou que a religião é o ponto mais comum entre a maioria dos funcionários. Mesmo sendo de vertentes diferentes, todos os funcionários pertencem a igrejas cristãs, umas mais ortodoxas, outras mais liberais. Esse ponto em comum colabora, segundo as professoras, para haver um clima de fraternidade no CREI.

Todas as práticas anteriormente mencionadas eu já conhecia, já havia visto de forma mais ou menos explícita. Já as brincadeiras evangélicas constituíram dados novos. O quadro 1, exposto no capítulo 3, aponta que as crianças ensinaram 3 brincadeiras tradicionais, nenhum jogo educativo e 1 brincadeira evangélica. No Quadro 2, pode-se observar 4 brincadeiras tradicionais, 5 jogos educativos e 14 brincadeiras evangélicas ensinadas pelas professoras.

Em uma das vivências conduzidas por mim com as professoras, conversamos sobre brincadeiras e como as crianças apreendem o mundo por meio delas, como as crianças vão internalizando ou reformulando as regras sociais e culturais no ato de brincar, realizando seu trabalho de imersão e interpretação no mundo sociocultural, a partir do pensamento de Vigotski (2007). Em dado momento, perguntei se, ao selecionar as brincadeiras, elas buscavam equilibrar os diversos tipos ou mesmo estimular a partilha de brincadeiras guiadas pelas crianças.

Sou guiada pela prática pedagógica circense, por meio da qual há a valorização e o entrelaçamento de campos de conhecimentos, “[...] considerando que não é tão indispensável se dedicar apenas ao corpo, a um único tipo de conhecimento ou uma única técnica” (GALLO, 2018, p. 34). Após as professoras prontamente afirmarem que o centro do planejamento era a criança e que elas levavam em consideração as diversas formas de brincar e interagir, eu apresentei os mencionados quadros. Olhamos para cada brincadeira e jogo listado no momento das observações e levantamentos de dados para a criação da proposta pedagógica de circo e analisamos se estava coerente com a nossa realidade. Após olhar item por item, concordamos que sim.

Foi nesse momento que constatamos a quase ausência dos saberes das crianças e a grande presença das brincadeiras evangélicas. As professoras se surpreenderam com os dados, demonstrando que elas não tinham a consciência da

realidade praticada. Entretanto, defenderam suas práticas, afirmando que, como os familiares da maioria dos educandos eram evangélicos, elas viam que as crianças gostavam dessas brincadeiras. Elas relataram que essas eram as brincadeiras que mais conheciam, por vivenciarem-nas com seus filhos e filhas, em casa e na igreja.

O brincar (KISHIMOTO, 2005; WINNICOTT, 1975; VIGOTSKI, 2007) é um campo de conhecimento com larga produção voltada para a criança e a Educação Infantil (BARBOSA, 2006), com a brincadeira sendo um dos eixos de toda prática pedagógica dessa etapa da educação. Ainda assim, ela é tratada no CREI como um fazer pedagógico baseado em experiências domésticas. Aponto como sendo um dos motivos o fato de esse brincar ser visto de forma apenas conceitual ou teórica nos cursos de pedagogia e nas formações continuadas, sendo que este conteúdo é de natureza prática e vivencial: só se aprende uma brincadeira brincando.

No momento em que nos deparamos com a necessidade de fazer uma brincadeira com as crianças na escola, não recorremos aos fichamentos dos textos lidos nos bancos da graduação ou nos slides das formações continuadas. Recorremos ao nosso repertório corporal (TAYLOR, 2013), ao nosso repertório vivencial, à nossa memória corporal. Quanto mais brincamos, mais ampliamos nosso repertório. Viver brincadeiras e jogos diversos expande esse repertório, da mesma forma que brincar por diversas vezes a mesma brincadeira também amplia o repertório, no sentido de aprofundá-lo.

Vigotski (2009) fala que estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas. Devido à nossa capacidade criadora, repetimos a brincadeira ou o jogo, mas sempre existem variantes: o tempo, o espaço, o estado de cada participante. Diferentes momentos e diferentes grupos fazem com que exploremos diferentes trilhas da mesma brincadeira ou mesmo jogo, redescobrimo e reconstruindo novas rotas dentro do mesmo brincar.

A qualidade do brincar se deve pelo fato de a criança ficar por horas explorando a diversidade de nuances da brincadeira. O poeta Manoel de Barros (2016, p. 15), na composição “Uma didática da invenção”, traz uma mensagem pertinente em seus versos: “Repetir, repetir – até ficar diferente. / Repetir é um dom do estilo.”. Fazer-se diferente por meio das repetições é mesmo “um dom de estilo”. Percorrer e reconhecer as diferenças na estrutura da brincadeira e do jogo e na estrutura do próprio ser brincante é uma arte de construir conhecimento sobre si e

sobre o mundo, visto que as brincadeiras e jogos trazem muitos signos das relações sociais e culturais desse coletivo.

Aprender a se perceber e a se reconstruir dentro da repetição é um conteúdo do circo. Passamos horas ou dias repetindo o mesmo truque. Nesse repetir, estamos explorando nossa relação com o objeto, com o espaço e/ou com o tempo. Vamos, a cada repetição, aprofundando-nos em nós mesmos, construindo consciência e domínio corporal, ampliando nossas potencialidades. Essa qualidade circense do repetir difere do repetir, do decorar e do memorizar do ensino da escola formal tradicional por ser baseado na percepção, por ser exploratório, criador, e não apenas reprodutor.

Após vivenciar algumas brincadeiras evangélicas com as professoras, perguntei se existe diferença entre brincadeiras evangélicas, brincadeiras tradicionais e jogos didáticos? No primeiro momento, todas as quatro concordaram que não havia diferença. Continuamos a conversa e três professoras prosseguiram afirmando que não existe diferença. Uma professora falou o seguinte:

A diferença, na minha opinião, é só essa: é a questão da letra da música, mas a brincadeira em si eu não vejo diferença. Quando a gente parte pro lado evangélico, fala mais de Jesus, fala mais de amor; a diferença é na mudança da letra em questão de ritmo e movimento. Eu não vejo diferença. De todo jeito, movimenta o corpo; de todo jeito, se trabalha cantando; se expressa de todo jeito através da música (Acervo da pesquisa, 2020).

Ao ouvir essas análises das professoras, percebi que precisaríamos de mais encontros brincando cada grupo de brincadeiras e estudando cada uma em ação, percebendo, no corpo, se estaríamos, de fato, expressando-nos igualmente. A questão do ritmo e do movimento, de todo jeito, seriam os mesmos? De todo jeito, movimenta o corpo ou movimenta uma parte do corpo? De todo jeito, movimenta ou movimenta um grupo todo de um único jeito? Sem poder responder por elas, concordo com Assman (1998, p. 228) ao dizer que “É preciso trazer de volta, para dentro do tempo presente da corporeidade, pelo menos boa parte daquilo que as culturas e religiões projetaram para fora e para longe dela: para o pós-tempo, para a dimensão atemporal da eternidade”. Procurando mais proximidades entre o brincar e o circo, apoio-me em Gallo (2018):

Outro elemento importante na proposta pedagógica da Escola Picolino é o conceito de lúdico, relacionado com a prática das técnicas circenses. Esse aspecto é relevante em especial para os alunos de menos idade e se torna gradativamente menos influente ao longo do processo de formação (GALLO, 2018, p. 82).

Olhando para a realidade dos adultos envolvidos nesta pesquisa e a citação anterior, reafirmo a relevância da ludicidade (da brincadeira e do jogo) para as crianças, mas também e com igual importância para os jovens e os adultos: somos seres lúdicos - *Homo ludens* (HUIZINGA, 2019). A brincadeira e o jogo podem mediar elementos da cultura (circense, infantil, evangélica), mas o lúdico tem os seus próprios signos e conteúdos sutis, que só conseguimos ler de corpo inteiro, atentos aos fenômenos ocorridos no corpo e na relação com o outro em ato de brincar e jogar, em ação. Inteirados a esses conteúdos e signos, poderemos, com mais clareza, discernir e classificar o que é do jogo, da brincadeira e o que é ideologicamente incutido neles: “Todo conhecimento tem uma inscrição corporal.” (ASSMANN, 1998, p. 29). Assim, as diversidades e as alteridades serão mais facilmente percebidas e maior se torna o nosso poder de escolhas e configurações pedagógicas.

Temos um conjunto de normas e diretrizes que regem nossas práticas enquanto pedagogas, com a BNCC sendo uma delas. Esse documento preconiza que a professora da Educação Infantil deve ter *intencionalidade educativa*, não cabendo, nesse espaço, só reproduzir os conhecimentos domésticos e/ou religiosos; precisamos compreender quais as intencionalidades de cada ação cultural e/ou artística que desenvolvemos ou banalizamos.

4.2 A arte do criar com

*As crianças viram as coisas pelo avesso
e, assim, revelam a possibilidade de criar.*
(Sônia Kramer)

Após o momento de observação e mapeamento dos dados, para começar a propositura dos diálogos travados na proposta pedagógica circense na Educação Infantil, levantei as brincadeiras, os jogos, os espaços, os tempos e, principalmente, as disponibilidades das crianças e das professoras em participar e construir junto. O circo e os circenses “sempre mantiveram um padrão de diálogo com os diferentes

sujeitos sociais e culturais da sua época.” (SILVA; ABREU, 2009 p. 31). Diálogo é um dos conteúdos fundantes de toda atividade circense. Esse conteúdo está presente nos rituais de aprendizagem circense nas lonas em contexto itinerante “tradicional” (SILVA; ABREU, 2009; MACEDO, 2008) do ensino informal, nas escolas de circo (DUPRAT, 2014; OLIVEIRA, 2016) de ensino formal, e nos circos sociais (PONTES, 2016; GALLO, 2018) do ensino não formal. Como educadora circense, busco os saberes e os conteúdos próprios da linguagem circense.

O diálogo com os sujeitos e os contextos é uma das características da linguagem circense e é um dos fatores determinantes para a sua manutenção e a sua preservação. É o movimento com o outro, com o contemporâneo que a mantém em seu lugar: “O circo tem se caracterizado por sua capacidade de bricolagem.” (BENÍCIO, 2018, p. 86). É essa capacidade de bricolagem resultante desses diálogos que permite que a linguagem do circo se transforme e se expanda, formando todos os segmentos que compõem o movimento circense e seus processos de ensino-aprendizado na atualidade.

Benício (2018, p. 86) aponta que “O resultado dessa bricolagem é o show de variedades”. Complemento seu apontamento dizendo que também é resultado dos variados processos de construção desses shows, bem como a diversidade de processos de formação dos sujeitos artistas que fazem esses shows ou espetáculos. São esses processos de formação que mantêm a transformação e constituem a linguagem circense que busco trazer para o centro do nosso picadeiro reflexivo.

Portanto, ao propor um diálogo entre a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil, e a linguagem circense, não trago algo novo, apenas continuo criando com as crianças e com as professoras, mediadas por nossas culturas corporais, o trajeto tradicional do fazer circense, do “estar com”. No circo, a valorização da diversidade é um elemento importante de trabalho.

As características multidimensional e multicultural estão presentes no circo e no seu espetáculo, primeiramente pelo caráter itinerante, que determinou a necessidade de o circo dialogar com os vários contextos pelos quais transita, criando aspectos reais de mutabilidade [...] *A diversidade e a multiculturalidade não se restringem apenas ao espetáculo*, mas se encontram entre os próprios integrantes, sendo comum deparar-se, dentro dos circos, com pessoas originárias de diferentes lugares e países, o que

influencia em toda a sua estrutura e organização (MACEDO, 2008, p. 60, grifo meu).

A diversidade é um aporte que subsidia e alimenta a noção de corpo defendida por este trabalho, como apresentado no capítulo 2, à luz de Strazzacappa (2012) e Najnamovich (2001). Cada corpo tem sua forma, seu gênero, sua massa, cada corpo tem suas memórias e é nos encontros partilhados entres os corpos que criamos projeções de um futuro, recriando-nos nos encontros entre as alteridades de geração (SARMENTO, 2009), de genética, do social, do cultural, de desejos, de sonhos... É no exercício do ser presente integral e integrado que nos compomos. Inventamo-nos transitando entre o passado, o presente e o futuro, entre o individual e o coletivo, entre memórias e projeções, inter cruzando-se nessa brincadeira corporal circense de afetar e ser afetado no picadeiro do diverso.

O termo afetivo deve, primeiramente, ser pensado como certa potência de afetar e ser afetado; uma certa competência ou capacidade dos corpos em ser atravessados, inundados, transbordados e, ao mesmo tempo, atravessarem, inundarem, transbordarem. Todo um campo de afetividade (FERRACINI, 2016, s/p.).

Com o diálogo, encontro a diversidade e, resultante disso, são visibilizadas as alteridades ressaltando os conhecimentos corporais afetivos que nos constituem e que podem nos constituir, a depender das nossas escolhas, dos nossos projetos. Vamos, assim, compondo-nos, criando-nos: “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Venho, assim, compondo-me.

Como educadora circense, não sou pertencente diretamente a uma “dinastia circense” (SILVA; ABREU, 2009) familiar, mas pertencente às escolas de circo que, no Brasil, nos anos 1970, advêm de iniciativas dos circenses de lona ou itinerantes aliadas às parcerias institucionais governamentais (SILVA; ABREU, 2009, p. 41). Tais escolas são a continuidade de um movimento de socialização dos saberes circenses. Segundo Ermínia Silva, historiadora e integrante da quarta geração de circenses no Brasil:

A partir das décadas de 1940 e 1950, período de nascimento da minha geração, iniciou-se um processo de transformação do modo

de organização do trabalho e do *processo de socialização, formação e aprendizagem*, alterando-se a transmissão dos saberes circenses, o que *fez gerar outras formas de produção do espetáculo e do artista*. (SILVA; ABREU, 2009, p. 27, grifo meu)

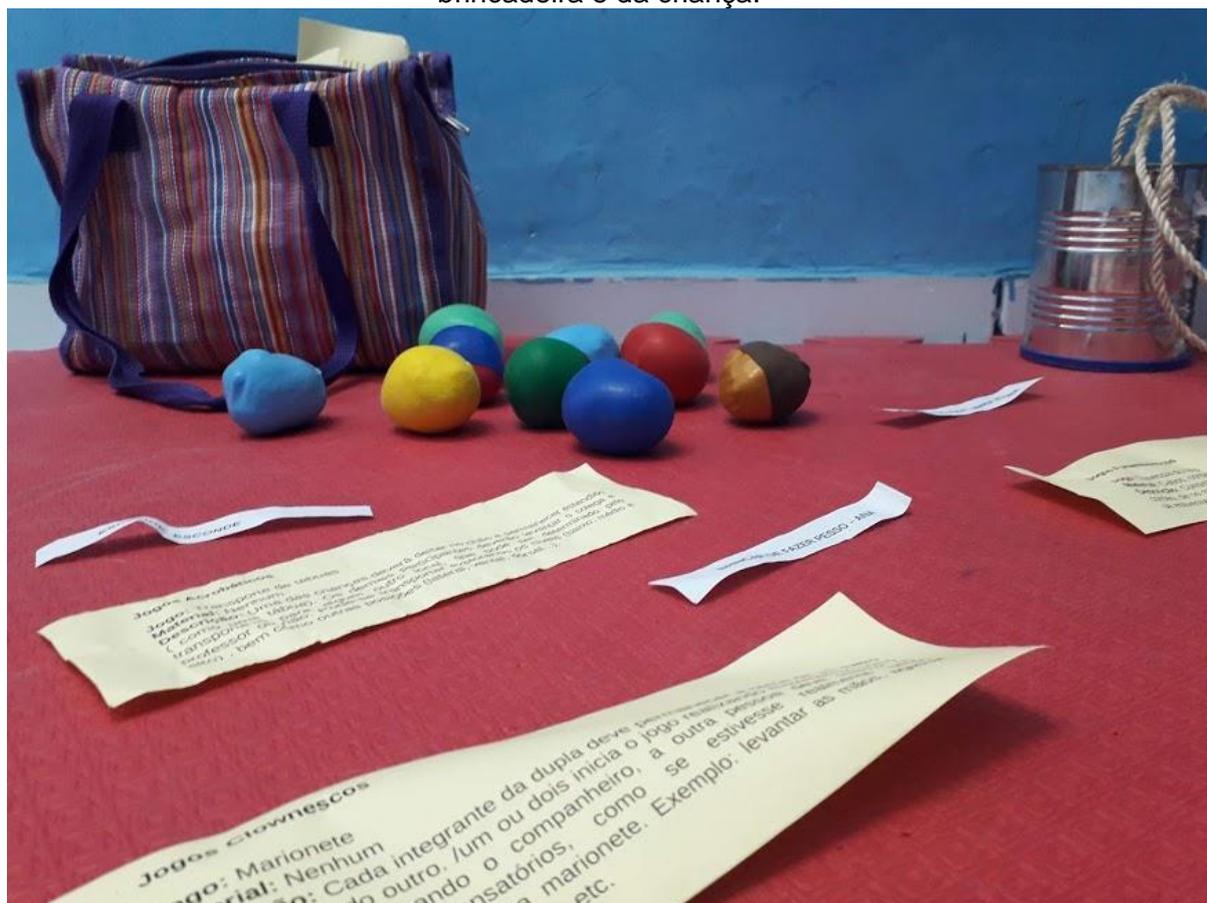
Com isso, torno a afirmar que o ato de dialogar é conteúdo fundante do processo de formação do circo, mas a forma e o lugar se modificam de acordo com o contexto e os sujeitos envolvidos. O circo, mantendo sua forma itinerante de ser, segue para a educação formal, adentrando aos diferentes níveis. No nível da Educação Básica, ele busca espaço nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Percebi que o diálogo mencionado no meu aprendizado circense conduziu o processo de construção coletiva resultante do processo pedagógico, sobretudo pela disponibilidade em aprender novas brincadeiras. Passo a passo, fomos construindo a metodologia do trabalho com as crianças e com as professoras conforme relatado no capítulo anterior. Iniciamos nossas trocas até conceber o Trocadilho. Após a primeira oficina com as crianças, elas listaram 15 brincadeiras que poderiam me ensinar, 10 brincadeiras tradicionais e 5 brincadeiras criadas por elas. A cada oficina, elas traziam mais brincadeiras, que fomos catalogando e, assim, dando cria ao nosso inventário de brincadeiras³⁰. Construimos as fichas com o nome das brincadeiras e guardamos todas em uma bolsa, assim como fizera nas oficinas.

Criar esse inventário de brincadeiras foi a forma que encontrei de manter as brincadeiras no CREI após a pesquisa, sendo essa uma das formas de devolutiva para a comunidade. Na hora da brincadeira livre, essa bolsa (ver Figura 31) é colocada à disposição das crianças: se elas quiserem, podem sortear ou mesmo escolher uma das brincadeiras para brincar. Tal ação é totalmente conduzida pelas crianças.

³⁰ Lista com as descrições de todas as brincadeiras.

Figura 31 - Materiais usados para provocar as brincadeiras: bolsa, fichas com jogos e materiais circenses (bolas de malabares e pé de lata) e fichas com os nomes da brincadeira e da criança.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Essa bolsa brincante se tornou um recurso também usado pelas professoras em sala para relembrar ou perguntar às crianças como se brinca de determinada brincadeira. Sabrina explica para uma professora como usamos a bolsa: “É que tem a bolsinha secreta; a tia mistura, a gente pega, aí a brincadeira começa; aí diz o nome de um aluno da nossa sala e brinca... toca-toca, esconde- esconde, um monte de brincadeira”.

Com a bolsa, brincávamos de circo, investigando o corpo e suas possibilidades cênicas: “A matriz do circo é o corpo, ora sublime, ora grotesco” (BOLOGNESI, 2001, p. 103), por meio da exploração dos elementos e personagem do espetáculo circense. O corpo, feito espetáculo, deixa de lado a roupa cotidiana que o esconde para se mostrar em sua grandeza contraditória, no jogo incessante entre o sublime e o grotesco (BOLOGNESI, 2001).

Em um dia, a bolsa era a mala do palhaço; em outro dia, era a cartola do mágico e, em outros momentos, era a mensageira do anúncio do apresentador de

circo ou do mestre de pista. Criamos o jogo cênico modificando a voz e a postura corporal, imaginado e vivenciando esses personagens e cenários. Ao sortear os jogos e as brincadeiras, trabalhávamos com os conteúdos do encantamento, do jogo cênico, da surpresa, da percepção, das narrativas ao comunicar e interpretar a função e a atuação de cada personagem no circo. São conteúdos que tangenciam a cultura circense, a cultura infantil desse grupo e a Educação Infantil. Proponho, assim, um experienciar da educação a partir de “uma prática social, que inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (KRAMER, 2006, 45).

Ao mostrar a lista das primeiras 15 brincadeiras elencadas pelas crianças, apresentadas na medida em que elas iam nos ensinando, as professoras se surpreenderam e reagiram da seguinte forma:

Teve umas brincadeiras que eu não conhecia, não, sabe? Que eu aprendi com elas, a do “roda pião” que Maria ensinou para a gente, o “copo de leite” que eu não sabia, outras eu já sabia já! E eu achei isso muito interessante, porque eu, como pessoa mais antiga, não conhecia essas brincadeiras mais recentes.

Outra professora falou que “algumas, conhecia sim, mas não lembrava mais, achei bem proveitosas”. As professoras vivenciaram as brincadeiras em dois momentos: um comigo, nos nossos encontros mensais, e a outro observando as crianças me ensinarem e partilharem com o grupo na oficina de circo. A oficina de circo acontecia nos espaços abertos do CREI de forma que todos que estivessem passando poderiam ver, parar um pouco e até entrar na brincadeira, fato que acontecia com certa frequência. A vivência estar aberta para a visita/presença dos outros sujeitos do CREI é uma forma de expressar que essa ação é coletiva, que todos estão inseridos na relação pedagógica proposta por ela.

Essa é uma estratégia de ação de fortalecimento “de elos capazes de gerar o sentido de pertencer a” (KRAMER, 2006, p. 46). No início da oficina de circo, quando pegávamos a bolsa, sorteávamos o jogo circense (BORTOLETO; PINHEIRO; PRODÓCIMO, 2009) e a brincadeira que, em seguida, iríamos experienciar. Na brincadeira, já estava o nome da criança que conduziria o momento, pois a mesma era quem havia a indicado. Espontaneamente, todas as crianças já assumiam uma postura mais proativa, auxiliando no desenvolvimento

das ações propostas, possibilitando-me a liberdade de estar mais com o grupo experienciando e brincando do que moderando.

O senso de coletividade na arte circense se dá pelo exercício do autocuidado, da autonomia, do ser responsável por si mesmo em ato de se explorar, de se descobrir em contato corporal com os aparelhos e as técnicas circenses, identificando seus limites e suas potencialidades. Em seguida, colocando-se disponível ao coletivo, cuidando do espaço, de aparelhos, e cuidando do outro. Alternamos o tempo todo entre o trabalho de artista e a barreira durante a vivência.

Gallo (2018, p. 68) ressalta que, no processo pedagógico do circo social, “[...] o instrutor apenas dá apoio ao processo, e o responsável pela aprendizagem é o próprio aluno”. Assim acontece nesta proposta pedagógica. Sigo atenta às falas das crianças (BARBOSA; HORN, 2008), compreendendo suas preferências e construindo, junto a elas, seus projetos, amparados pelos seus desejos de pesquisa em exploração corporal.

Acredita-se que o reconhecimento do desejo, do estímulo fornecido ao aluno, dando um significativo à convivência em grupo e legitimando as diferentes escolhas pessoais, é o que permite a ele se reconhecer como sujeito de direito (GALLO, 2018, p. 85).

Compreendendo o circo como linguagem artística, como campo de estudo. Continuo ressaltando seus conteúdos educativos em si, a saber: a auto-observação, a percepção, a consciência corporal, a atenção, a autonomia, o senso de coletividade, a prontidão, a moderação das emoções (alegria, medo, vergonha, raiva), a persistência, a flexibilidade, a inventividade. Bolognesi (2017, p. 28) confirma a hipótese de que a prática das artes circenses contribui com o aprimoramento da consciência corporal, com o domínio motor, o controle das emoções, o relacionamento e a socialização de quem a pratica. A referida hipótese de Bolognesi (2017) ocorreu em uma pesquisa com graduandos de artes cênicas. Aponto que essas contribuições se aplicam também às crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses - que têm a oportunidade de acessar uma vivência pedagógica circense na Educação Básica ou em outros contextos educativos.

O cuidado era partilhado por todos, inclusive pelas crianças comigo; ao ensinar uma brincadeira, tinham toda uma atitude de atenção: quando eu errava, auxiliavam-me, rememorando as regras para eu compreendê-las e brincar junto

com o grupo. Essa atitude chamou a atenção das professoras, dos outros funcionários e, principalmente, das outras crianças, o que percebo a partir do relato de uma professora:

Esse projeto foi muito importante para os alunos porque foi dividido; parte das atividades foram elaboradas pela professora e parte pelos alunos, foi dividido. Então, a partir deste princípio aí, é... Nós observamos que a participação dos alunos, eles se sentem pessoas que se descobriram, então foi muito importante para nós. Eles se sentem pessoas valorosas. Quando as outras crianças viram o interesse das crianças que estavam participando do projeto, era como se fosse uma cobrança que eles faziam em cima de nós, professores, e, ao entender, tivemos essa visão e começamos a trabalhar as brincadeiras em sala de aula (Acervo da pesquisa, 2019).

Figura 32 - As crianças explorando os lenços dos malabares.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A bolsa com as fichas das brincadeiras auxiliaram a impulsionar o processo de brincar na sala, porque as professoras tiveram acesso ao inventário das brincadeiras, a uma lista com as descrições das brincadeiras que alguma criança

do CREI já conhecia, podendo auxiliar as profissionais a ensinar para as demais crianças ou lembrá-las de brincadeiras já vistas quando criança ou ao longo de sua vida como docente. Além desse espaço em sala de aula, nos momentos de brincadeira livres, as crianças do Pré-escolar II começavam a brincar as brincadeiras, com as crianças das outras turmas se aproximando e logo começando a participar das atividades, dominando as regras e criando variações.

Figura 33 - Brincando com o swing de fitas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Mesmo nos momentos em que a turma do Pré-escolar II não estava na parte externa, as brincadeiras lá estavam, fomentadas e administradas por outras crianças. Primeiramente, ficou evidente a integração e a troca entre as crianças. Ademais, só depois dos relatos das professoras é que eu percebi a “cobrança” das crianças para com elas, no sentido de brincarem também em sala. A propositura da oficina foi para a turma do Pré-escolar II, mas, por um movimento das crianças, os saberes pautados na proposta pedagógica circense se estenderam para todo o CREI.

Nosso memorial de brincadeiras continua aberto no CREI; recebemos sugestões de brincadeiras e vamos acrescentando - a única regra é que quem oferta a sugestão da brincadeira também se coloca à disposição para partilhar o fazer: seu nome fica registrado ao lado do nome da brincadeira, e essa pessoa tem a missão

de fazer, no mínimo, uma vivência com as crianças e as professoras para ensinar a brincadeira. Nessa oportunidade, uma professora fica de escriba, registrando a estrutura e as regras da brincadeira. A partir daí, a brincadeira se torna nossa, incorpora nosso memorial de brincadeiras e habita em nossos momentos brincantes, expandindo, assim, nossas experiências culturais.

Figura 34 - Apresentação do número de swing de fitas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Brincando de ser artista e público, dessa vez, armamos nosso circo na porta da direção. Assim como os circos itinerantes por vezes garimpam terrenos para subir a lona, nas escolas e CREIs, para se instalar, o circo fará esse mesmo itinerário de buscar espaços, arvorando sua lona e estendendo o picadeiro. Na busca por espaços no CREI, às vezes encontramos lugares privilegiados, às vezes montamos nos espaços possíveis, nos corredores, em frente a portas de sala não tão movimentadas, até que, de tanto subir e descer lona, fechar e abrir o picadeiro, possamos conseguir fazer praça na educação formal.

Figura 35 - Apresentação do número de malabares com argolas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Após vivenciar os jogos, em grupos ou duplas, as crianças organizaram apresentações para fazer para os amigos da turma. Havia momentos que convidávamos as crianças das outras turmas também, estabelecendo um novo jogo: o jogo existente nas apresentações artísticas, o qual envolve o público e o artista.

Figura 36 - Explorando o equilíbrio e a imaginação.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Os espaços de exploração dos equipamentos e os encontros com as técnicas de cada aparelho foram momentos de forte magia. A percepção e a expressão das sensações proporcionadas pelas experiências eram narrativas recorrentes anunciadas pelas crianças.

Figura 37 - Explorando o aparelho de equilíbrio rola-rola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O educando Cristian, por exemplo, expressou bem a sua satisfação: “Tia, eu gosto muito das brincadeiras de circo, amo muito aquela em que eu fico voando em cima de uma tábua com um negócio embaixo”. A percepção da criança remete ao trabalho com o imaginário possibilitado pela interação com o aparelho. A sensação de voar pode ser experimentada por quem está no aparelho e em quem assiste.

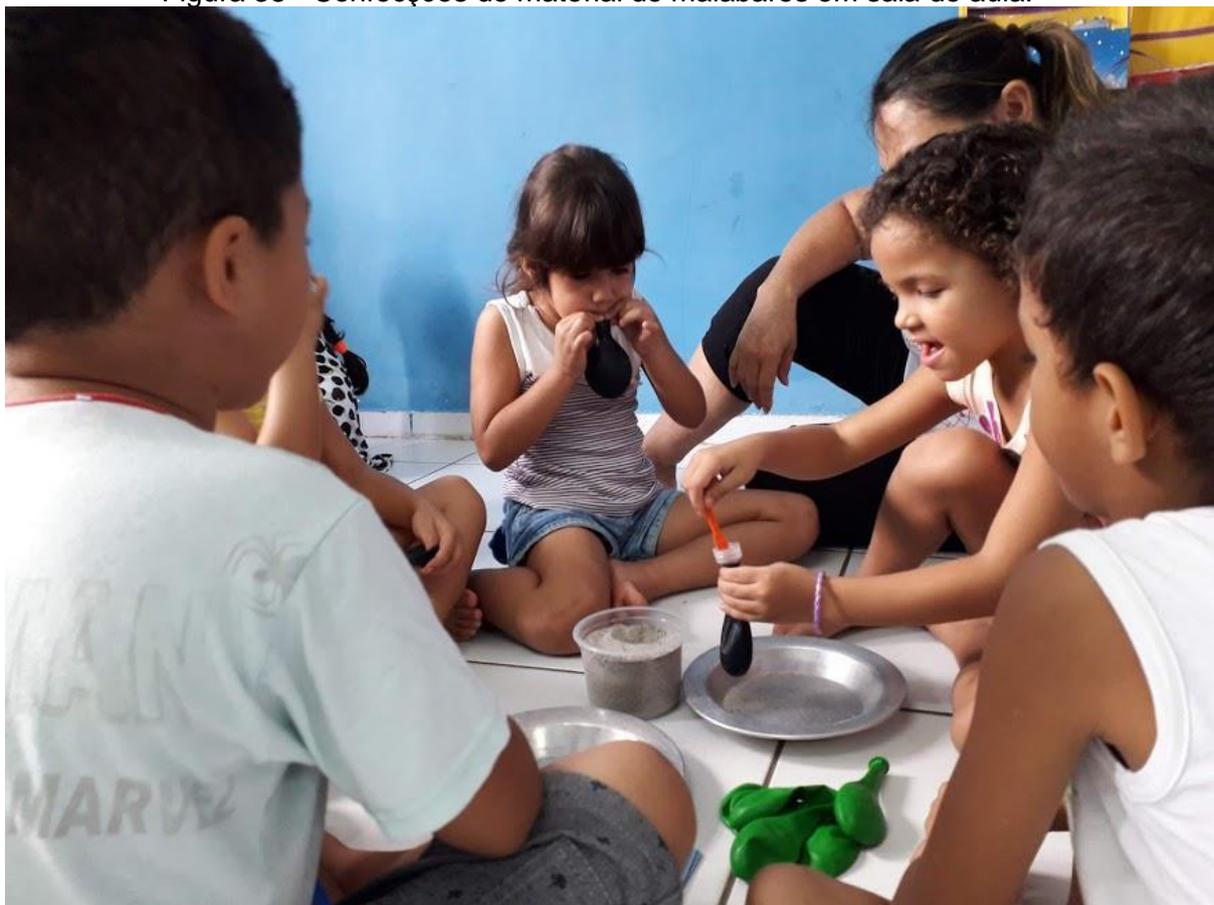
4.3 O circo na sala de aula

O circo fez praça no CREI Maria Ruth pela adesão das crianças, das professoras, da gestora e de todos os outros funcionários. O olhar atento dos funcionários para a oficina e a fala contundente das crianças fez com que o circo ali se instalasse. O circo virou brinquedo desse lugar, permeando os projetos institucionais. As professoras confeccionaram maquetes de lona de circo, aparelhos de malabares e brincaram com eles. No final do ano de 2019, elas fizeram a

proposta em sala de aula, mas quem ensinou a construir os aparelhos foram as próprias crianças, repassando os saberes aprendidos na oficina.

O circo chegou em sua caravana e alargou o espaço de fala das crianças, bem como o de escuta dos adultos, de conversas entre os grupos de valorização da alteridade. A sala de aula ainda é um lugar privilegiado na relação do aprender. Percebi que as professoras se envolveram na proposta e até criaram a partir dela, mas sempre trazendo para dentro da sala de aula. Esse ambiente se apresenta como um referencial forte para as professoras.

Figura 38 - Confeções de material de malabares em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 39 - Monitoras brincando e explorando os malabares.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Realizamos, ao longo do ano letivo, exposições das temáticas desenvolvidas pelas crianças por projeto ou mostrando os principais pontos do corrente ano. Organizamos as produções em sala no refeitório, construindo uma exposição para os familiares visitarem e observarem as produções das crianças. Quando estávamos organizando os materiais, percebi que as professoras incluíram na exposição as produções de circo coordenadas pelas crianças, bem como vi as monitoras brincando com claves de malabares, confeccionadas nas aulas pelas professoras e as crianças, reutilizando sucata.

Figura 40 - Exposição das construções com as crianças.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Essa exposição ilustra uma síntese dos diálogos travados no CREI ao longo desta pesquisa, no ano de 2019. Abaixo do cartaz, há o questionamento: Espelho, espelho meu, quem sou eu? Os objetos colocados sobre as carteiras, uma ao lado da outra, dessa vez fora da sala de aula, respondem à pergunta: em uma demonstração da pluralidade cultural desse lugar, há máscaras de cordeiros, símbolo usado na festividade da páscoa, demarcando a presença da cultura evangélica; há máscaras de super-herói e de carnaval, anunciando a presença da cultura e das brincadeiras de origem popular; Há também os rolinhos coloridos que formam um jogo de números, evidenciando a presença dos jogos didáticos e dos aparelhos de circo advindos da cultura circense.

Essa ação é um momento construído pelas professoras para demonstrar aos familiares e à comunidade escolar os conteúdos trabalhados com as crianças. Tamanha foi a minha alegria e a minha surpresa em ver o circo ser pautado e representado naquele espaço pelas professoras, pelas crianças e pela gestora do CREI.

Figura 41 - Lona de circo feita com TNT, confeccionado e usado pela turma do maternal I.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

4.4 Observando os resultados da pesquisa a partir de outros olhares

Os desdobramentos desse trabalho ficam evidentes na abertura para novos diálogos. Recebemos, para estagiar no CREI, dois estudantes do curso de Teatro da UFPB, e uma oficina de música proposta por um grupo de Brasília - DF. além de iniciarmos uma parceria com o Circo Disney.

Os estagiários da graduação de licenciatura em Teatro acompanharam parte das vivências que fiz com as crianças e, em seguida, regeram as aulas, seguindo a carga horária proposta pela disciplina de estágio da graduação. Esse encontro foi bem enriquecedor para a pesquisa. Unir a educação básica, a graduação e a pós-graduação na mesma roda proporciona uma conversa significativa e formativa para todos os envolvidos. Poder mergulhar na Educação Infantil por meio do estágio é

uma oportunidade de estudar em ação essa área de conhecimento e seus conceitos.

Contribuí com a ampliação do olhar dos estagiários, referente aos estudos da infância, visto que esta pesquisa traz como base os autores e autoras da antropologia e sociologia da infância, perspectivas desconhecidas para eles. O graduando Evandro, por exemplo, afirmou que seu contato com conteúdos que abordavam a criança se deu a partir da psicologia: “A disciplina Psicologia da Educação trata de estudos sobre o método construtivista de Piaget e Vigotski. Com ela, aprendi sobre as fases de desenvolvimento das crianças”.

Esse nosso encontro enriqueceu nossos olhares sobre infância e possíveis metodologias de trabalho envolvendo o circo e o teatro, acrescentando à pesquisa, ao estágio e às vivências com as crianças. Foi com os estagiários observando e debatendo sobre as vivências Trocadilho, que percebi sinais dos conteúdos atitudinais reverberando nas relações além do próprio momento das vivências.

Com os estagiários, pude observar e debater as vivências Trocadilho, percebendo, assim, sinais dos conteúdos atitudinais reverberando nas relações além do momento das vivências conduzidas por mim. Ao final das manhãs de estágio, conversávamos para refletir sobre a experiência. Em uma dessas conversas, eles disseram que achavam diferente um aspecto das crianças desse grupo. Quando uma tinha dificuldade em determinado ponto (se equilibrar no pé de lata, girar o swing de fitas etc.), ela não recorria à professora para ensinar, pois logo outra criança vinha auxiliar, partilhando como ela fazia para se equilibrar ou para girar, e a criança que estava com dificuldade ia experimentando outras formas de fazer até achar a sua. Da mesma forma ocorria quando uma criança descobria um movimento novo e queria logo apresentar para o grupo. Fica marcada a mudança de postura das crianças, construindo e partilhando seus conhecimentos através das relações com os objetos (aparelhos circenses) e com as outras crianças, propondo exercícios e mecanismos de construção de saberes de forma mais autônoma e inventiva, como também relata Evandro:

Os momentos das aulas sempre foram um espaço lúdico. Brincadeiras como andar de pé de lata, subir em árvore. As crianças tanto se divertiram como ajudaram as que apresentavam alguma dificuldade. Eu nunca tinha participado de nenhuma oficina de circo com crianças. Foi muito boa; os jogos circenses são muito bons para o desenvolvimento sensorio motor nessa fase. Lembro da bolsa das

brincadeiras, na qual as crianças sugeriam brincadeiras e, a cada aula, uma brincadeira era tirada da bolsa e a criança que tinha sugerido deveria ensinar a brincadeira às outras (Acervo da pesquisa, 2020).

Com base na estrutura da proposta pedagógica Trocadilho, descrita no capítulo anterior, os estagiários propuseram suas aulas de teatro. Um deles focou na relação entre as brincadeiras infantis e o teatro, e o outro na interação da contação de história com o teatro. Na execução de suas aulas, observei algumas lacunas no tocante ao espaço para a fala do outro, para os saberes das crianças. Entretanto, esse foi um momento de encantamento que eu pude ver. Assistir uma proposta pedagógica, seja ela aula ou vivência, pautada no diálogo, no “fazer com”, traz a mesma emoção ao assistir uma obra de arte. O fazer pedagógico é, em si, um fazer artístico inventivo, um jogo criativo gestado no encontro com o outro.

Tivemos mais trocas ao longo desta pesquisa. Recebemos a visita de uma banda de jazz de Brasília que estava em turnê pelo Nordeste e à procura de uma instituição de Educação Infantil para propor uma oficina. Logo que soube, entrei em contato com a sua produção, convidando para o CREI em questão. Os integrantes aceitaram, para a minha alegria, e me enviaram seus materiais. Quando ouvi o som, foi maravilhoso! Eles trabalham com uma proposta bem experimental, uma expressão estética não vivenciada no CREI e, por isso, não apreciada.

Convencer a gestão e as professoras a abraçar essa proposta diversa já seria um desafio, mas quando vi o nome da banda é que o desafio se intensificou: Satanique Samba Trio. Para uma cultura religiosa, tal nome gera um grande impacto, mas eu achei o som muito interessante e se tratava de uma oportunidade única, pois não é sempre que artistas profissionais propõem oficinas com crianças da primeira infância. Eu estava curiosa para promover e viver esse encontro, de diversidade estética e de linguagem artística.

Passado o impacto inicial com o nome da banda, ocorreu o nosso encontro. A proposta deles era de uma oficina de um dia, explorando instrumentos musicais. Ao chegar no CREI, dois músicos e uma produtora formaram um círculo com as crianças e iniciaram a aula. Explicaram que vieram de Brasília para tocar em João Pessoa e também dar uma aula de música para as crianças. Os educandos ouviram e, em seguida, Júlia disse: “Tio, eu também vou te dar aula”. Essa fala se perdeu em meio às outras tantas falas das crianças. O músico continuou a aula em meio a

muita alegria e manipulação dos instrumentos, propondo um jogo com percussão corporal.

Assim que iniciou esse jogo, Cristian pulou de seu lugar na roda e se pôs de frente para o músico, dizendo: “Tio, eu sei uma brincadeira assim”. Ele nem esperou a resposta e foi logo dizendo como se brincava; as outras crianças também iam explicando como se dava a brincadeira. Eu fiquei sem saber qual era, pois não havíamos brincado dela nas vivências de circo. Fiquei atenta para aprender também. Chama-se “Popeye foi à feira” (presente no Apêndice A).

Nessa intervenção das crianças, ficou nítida a abertura para o diálogo, buscando, dentro da brincadeira proposta pelo músico, pesquisar e trazer outra brincadeira no seu repertório corporal que tivesse princípios próximos. O jogo de percussão corporal trabalha com ritmo, som e o corpo assim como a brincadeira “Popeye foi à feira”. Outra questão que se mostra é o senso de pertencimento do processo de construção do conhecimento: as crianças, ao se colocarem e proporem uma vivência, mostram que sabem que têm um conhecimento e que podem estar socializando entre seus pares e com os adultos.

Os conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais (COLL; POZO; SARABIA; VALLS, 1986) apresentados pelas crianças ao longo desses dois encontros confirmaram que são fortes indicadores da colaboração da proposta pedagógica circense na Educação Infantil apresentada ao longo desta pesquisa. Os conteúdos trabalhados na proposta pedagógica Trocadilho não se encerram nesse espaço, mas sim se mantêm e se reinventam nos corpos dos participantes, materializando-se através de atitudes e procedimentos em suas relações sociais, com seus pares, com os adultos, no CREI e para além dos seus muros.

Outro momento de troca surgiu por meio da funcionária responsável pela limpeza do CREI, Dona Lourdinha. No percurso da pesquisa, para minha surpresa, essa funcionária, que olhava com curiosidade as vivências circenses, foi nos revelando suas fortes relações com o circo. O encantamento e a admiração por essa arte iam crescendo em todos do CREI, durante as oficinas de circo, à medida que eu ia contando as histórias com o circo, brincando e jogando com as crianças. Dona Lourdinha interagiu, ficando do lado, observando e dizendo: “Minha filha faz isso, ela amarra o cabelo assim (fazendo o gesto) e se pendura”. Em uma oportunidade, levei o aparelho da lira para fazer uma apresentação para as crianças e ela ficou olhando para a lira e dizendo: “Minha filha coloca o pé aqui e faz assim, ela

faz isso tudinho aí”. Sua filha Taciana, aos 16 anos, apaixonou-se pelo malabarista e trapezista Mário Vidal e fugiu com ele, indo morar no circo. Deixou de ser de praça e tornou-se circense. Para a família, não foi fácil entender essa escolha: “Eu fiquei triste, eu mesma não queria isso para ela, não”, afirmava Dona Lourdinha.

À medida que conversamos mais, ela falou que a filha morava no Disney Circo, o circo da família Vidal, de Dona Nena e Zinho Vidal, uma família querida a mim, com quem já trabalhei. Sua lona sediou uma edição do II Encontro de Circo-teatro Lua Crescente e o V Festival Paraibano de palhaços, em João Pessoa, no ano de 2010.

Desde que realizamos esse evento, a minha amizade com a família Vidal foi se estreitando. Ao saber que a filha de Dona Lourdinha fazia também parte da família Vidal, eu a convidei para visitar o CREI e para fazermos juntas alguma apresentação para as crianças. Taciana se encontrou no circo: entra no picadeiro apresentando os números de corda giratória, também atuando no bailado de abertura e como *partner* da mágica e do malabares, além de entrar com o palhaço. Ela ainda administra duas vendas, a de pipoca e a de batata frita. Tem três filhas, com a mais velha, Maria Izabel, que tem 10 anos, apresentando-se na mágica e no número de força capilar. Marcamos para março de 2020 um encontro no CREI, a fim de celebrar o dia do circo e marcar a finalização da pesquisa. Todavia, devido à pandemia da Covid-19, o CREI parou de receber crianças no dia 13 de março de 2020, adiando esse reencontro.

O campo do diálogo artístico, científico e cotidiano foi se instaurando, envolvendo as professoras, as crianças, a gestora, os demais funcionários e os artistas, anunciando que o CREI pode ser um potente espaço de experiências, de pesquisa, de produção e de socialização de múltiplos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 42 - Apresentação da acrobacia parada de cabeça.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Ao buscar pensar a educação a partir de uma perspectiva circense, ingressei no Mestrado convencida que iria pesquisar o outro, escrever tudo na terceira pessoa e falar sempre segundo outro alguém. Em uma das primeiras conversas com minha orientadora Carolina Laranjeira, ela me pediu para eu explicar o projeto de pesquisa, questionando: “Por que você quer tanto falar de circo?”. Nervosa e com receio de ela não querer auxiliar a minha pesquisa em circo, fui tentando explicar o que me movia. Expliquei que queria conhecer mais as crianças e as professoras, e que queria também apresentar o circo para elas. Informei que o interesse também veio do fato de que eu estou lá, de que eu faço parte desse lugar e que falar de circo é também falar de mim. O circo foi e é uma importante parte de mim. Ela prontamente disse: “Você tem de escrever isso!”. Assim, sempre que eu dizia “nós”, ela me ensinava o “eu” e me estimulava a olhar para o campo de pesquisa e para o outro por meio da atenção para as reverberações dessa experiência em mim, destacando as minhas percepções com as narrativas. Quando olho para esse processo, vejo que, de fato, a educação vem mudando. Denunciar as formas cristalizadas é algo que preciso fazer, mas anunciar as diferentes e resistentes posturas por parte de professores e professoras é algo que, com carinho, aqui faço.

Esse processo me mostrou como é bom ter uma professora/orientadora/mediadora que caminha junto, que se aventura, dando espaço e estimulando a autonomia da estudante/pesquisadora. Postura essa que foi deveras importante nos diferentes níveis e nas etapas da educação formal. Aprendo, com esse processo, que existem vários caminhos para se fazer pesquisa, e pesquisar através do sensível é uma delas. Essa experiência/pesquisa de cunho etnográfico e de intervenção pedagógica possibilitou olhar para mim não para ficar em mim, mas para transitar entre o individual e o coletivo, chegando, de forma mais ampla, a analisar os fenômenos sociais com as crianças e as demais professoras, assumindo, neste ato, a subjetividade.

O projeto de pesquisa se redimensionou a cada encontro com a teoria de um autor e com os professores nas disciplinas, ao longo do percurso acadêmico. Esses encontros ecoaram, estruturando detalhes do projeto e trazendo um frio na barriga pelo receio de me perder com cada mudança. Entretanto, perdi-me mesmo quando fui realizar a pesquisa com as crianças e as professoras. Eu sabia que iria trabalhar com a linguagem circense, tendo o corpo como protagonista, mas como e a partir do quê faria isso só fui saber após as observações e as conversas.

Foram nesses encontros que entraram para a pesquisa os saberes corporais das crianças (as brincadeiras infantis) e os saberes corporais das professoras (a religiosidade). Aí o frio não ficou só na barriga, tomou conta de mim. Não imaginava que iria mudar tanto a pesquisa, vi-me perdida, voltava ao medo e à insegurança de não saber por onde andar. Foram percursos inéditos para mim, mas, guiada pelas falas das crianças e das professoras, continuei caminhando.

No dia da qualificação, pensei que iria para um julgamento. Todavia, só ao passar por essa experiência é que compreendi o motivo desse nome, “qualificação”. É um momento precioso para a pesquisa que, por meio de olhares experientes e generosos, expande ainda mais as possibilidades, potencializando a experiência. É como se eu estivesse em uma trilha no meio da mata e encontrasse uma clareira. É um momento de respirar e receber contribuições e indicações de leituras. Não se trata de um momento para falar segundo alguém, mas sim para conhecer outras experiências registradas em palavras de mais alguém, apoiando-as ou se contrapondo a elas para ter mais impulso e continuar a expandir as reflexões.

Eu não estava mais em número solo como quando estava concebendo o projeto de pesquisa. Na pesquisa, embora revele na escrita o *eu*, as minhas

percepções, ancoradas na minha história de vida e profissional, deram-se com o nós, em grupo. Naquele momento, eu estava em número coletivo, pelo qual nos alternamos entre porto e volante nas construções desses saberes, na escrita dessa dissertação.

A trupe desta experiência/escrita se formou com os sujeitos crianças, professoras, os demais funcionários do CREI que chegavam com uma curiosidade ou observação sobre nossas práticas. Os encontros de orientações, os colegas da turma de Mestrado, os encontros com outras turmas, a exemplo dos Ciclos de Debates e Estudos em Artes Cênicas³¹, a X Jornada de Pesquisa e o I Colóquio de Pesquisa em Artes Nas Escolas³², foram contatos potentes que me auxiliaram a me encontrar em meio a esse novo caminho, através das conversas, das vivências e dos debates, refletindo o processo de pesquisa em curso.

A partir de um olhar atento ao cotidiano da Educação Infantil, busquei evidenciar alguns fios da “teia de significados” (GEERTZ, 1989) que tecemos dia a dia nesse espaço. Assim, pude constatar que a cultura corporal ainda é desvalorizada e que o movimento das crianças ainda é muito contido ou direcionado pelos adultos. Há uma supervalorização dos conhecimentos cognitivos, como se eles existissem à revelia do corpo, dicotomizando o ser. Identifiquei, no espaço do CREI, práticas que priorizam um único padrão de conhecimento, restrito à cultura da escrita e baseado em um pensamento lógico ocidental de modernidade, corroborando com as ideias de Najnamovitch (2001), moralistas pelas experiências religiosas das professoras e pelas diretrizes governamentais, que se pautam por cumprir metas que impactem nas avaliações de larga escala e não focalizam no ser criança. Também constatei uma diversidade da percepção sobre infância e criança vividas (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2009) e concebidas (KOHAN, 2003; ARIËS, 1978) por meio das experiências compartilhadas nas vivências. Além disso, é fato que, por parte das professoras e da gestora, houve um envolvimento e uma

³¹ Evento de Extensão organizado pela coordenadora do curso de licenciatura em Teatro, Pr.^a Dr.^a Márcia Chiamulêra, em que mestrandos do PROF-ARTES (UFPB) e outros palestrantes trocaram experiências de pesquisa com o público de graduandos dos cursos de Teatro e Dança da UFPB, em 2019.

³² Evento acadêmico organizado pelo Departamento de Artes Cênicas e pelo PROFARTES (UFPB) em novembro de 2019, em que se reuniram professores e estudantes de escolas públicas, pesquisadores de outros programas de pós-graduação do Nordeste, com artistas e pesquisadores das artes cênicas.

aceitação da proposta, efetivada no convite à permanência da oficina de circo, passando agora a integrar o currículo, a proposta pedagógica do CREI.

Todavia, muitos ainda são os desafios no campo micro e no campo macro educacional. Trago, como exemplo, a mencionada desvalorização por parte da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, quando, em janeiro de 2020, retirou todos os profissionais de Artes (dança, música, artes visuais e teatro) e de Educação Física dos CREIs. Agora, é de responsabilidade só das professoras polivalentes toda a educação estética, corporal, sensível-artística e desportiva das mais de 15 mil crianças da primeira infância da capital paraibana.

Por um lado, a Prefeitura está agindo legalmente, por sermos professoras polivalentes, entretanto, eticamente, considero uma forma de marginalização dos profissionais/professores/artistas de Artes e de Educação Física e desses campos de conhecimento. Além da retirada de direitos das crianças a terem acesso a esses conhecimentos/experiências da humanidade, tal ação proporciona uma sobrecarga imposta às professoras polivalentes, passando-as a responsabilidade desse trabalho, que já é tão múltiplo. Diante disso, faz-se ainda mais necessária a pesquisa envolvendo a Educação Infantil e as Artes. Publicizar a importância e o impacto nas escolas com esse cenário municipal é ainda mais urgente. As crianças têm direito ao acesso às linguagens artísticas e precisamos garantir isso.

Todo esse processo foi novo para mim e também para O CREI. Os jogos circenses se apresentaram como uma novidade na referida instituição; tanto as crianças como as professoras receberam a proposta com curiosidade, abertura e avidez. Já para Dona Lourdinha, funcionária que compõe a equipe de serviços gerais, não foi novidade, foi reencontro, reconhecimento da profissão de sua filha, que agora é membro da família Vidal do Circo Itinerante Disney. Suas netas são a quinta geração de uma família circense que tem o privilégio de vivenciar cotidianamente uma potente cultura: o circo. A proposta metodológica circense *Trocadilho*, que se configura pelas etapas “Fazer a praça”, “Atenção, up!”, “Reversão”, “O espetáculo não pode parar” e “Reloginhos”, foi criada para que as crianças que não moram no circo possam também ter a oportunidade de vivenciar essa arte, compreendendo o cenário circense como cultura e linguagem, alargando suas possibilidades de perceber, conhecer, ser e estar no/com o mundo.

Os jogos circenses adentraram ao CREI e, com eles, os elementos da cultura circense que permeiam essa linguagem: o autocuidado, o cuidado com o outro, a

exploração dos seus limites e potencialidades, o convívio com o erro, compreendendo-o como passo natural de quem se lança em direção a expansão do conhecimento, o exercício da autonomia não como ato individual, mas como ato que se faz em coletivo. Ser coletivo, circular por papéis sociais de poder, ora tendo que coordenar o grupo em determinada vivência, ora tendo que ser coordenado; nas duas formas, exercitando o falar e o ouvir. Praticamos, de forma lúdica e artística, os seis direitos de aprendizagem preconizados na BNCCEI, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Na metodologia proposta, exploramos a confecção de aparelhos - fazer inerente do artista circense; mapeamos a organização dos espaços do CREI - e ao redor do CREI - para armar nosso circo-oficina; estudamos as modalidades e técnicas - equilíbrio, palhaço, solo e malabares; cantamos e nos encantamos com as chulas, apresentamos números e até espetáculos inteiros, em uma partilha de estudos da arte e de si. Em diálogo com outros pesquisadores, como Silva e Abreu (2009), Bolognesi (2001), Macedo (2008), Benício (2018), Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2009) e Gallo (2018), percebi a dimensão educacional que o próprio circo tem.

A brincadeira com o/de circo se deu assim: fomos artistas, professores, plateia e aprendizes; no picadeiro do conhecimento, lançamo-nos pelo solo e pelos ares; nosso guia foi o corpo, assim como as memórias minhas, deles, delas, todas arquivadas no corpo vivo, que é, que foi, que vem sendo, fazendo-se e se refazendo pelos encontros ocorridos e futuros, se autocriando não por ser criança, mas por ser humano.

Iniciamos o exercício de visibilizar e dialogar entre as culturas religiosas, infantis e tradicionais (do circo e das brincadeiras populares). Surgia então um novo desafio para o CREI: o de compreender o conjunto da composição da instituição como um espaço educativo. Identifiquei, nesse processo, que as professoras se apropriaram do encantamento como elemento pedagógico, do diálogo com a criança, de componentes das culturas infantis e da cultura circense, da força das produções construídas coletivamente, da importância da ludicidade para as crianças e os adultos, do senso de coletividade, da valorização do diverso, do conhecimento enquanto processo que pode ser experienciado e da possibilidade da leitura das culturas inscritas em nossos corpos, modificando e ampliando a mobilidade corporal e de repertório de brincadeiras. Entretanto, elas buscam, de

imediatamente, a sala de aula, reforçando o hábito de que lá é o seu espaço, de que a aula é o seu espetáculo e o ensino o seu número. Por outra via, a proposta apresentada e vivenciada buscou ampliar as possibilidades de diálogos entre o fazer educativo e os espaços.

Embora a proposta pedagógica tenha explorado outros espaços da escola e ter enfrentado o tempo limitado das atividades programadas, o desafio ainda é sair do quadrado da sala, romper com os limites de entendimento do que é aula e ressignificar o ensino. Partir para explorar todos os espaços do CREI e, quem sabe, da comunidade; no lugar de aulas que têm começo, meio e fim, aventurar-se por vivências, experiências cujo fim deságua no começo de outras, em que o compromisso não é o relógio, mas sim o tempo. O ensino dá espaço para a construção de conhecimento vivo, afetivo e diverso no corpo vivo, assim como é a vida, as crianças, as infâncias, as artes, a humanidade.

Espero contribuir, com este trabalho, para o entendimento das potências e das possibilidades da presença do circo na Educação Básica. Compreendendo o circo não apenas como uma *banquilha* de apoio para que o número “aquisições motoras das crianças” aconteça sobre ele, mas assimilando a cultura circense como um trampolim. Com esta concepção, unimos os elementos corporais de quem o faz (crianças e adultos) aos elementos da linguagem circense, lançando o sujeito, a se arriscar no desafio da pesquisa inventiva de conhecimentos.

O circo, na educação, não é mais um uma técnica utilitária de preparação corporal ou emocional da criança para o seu bom desempenho na vida adulta. Ele é mais um campo de experiência que se abre com a possibilidade de acessar diversos conhecimentos: o risco, o desafio e a auto-investigação na relação/jogo com objetos, com tempos-espacos, culturas e com os outros. É o exercício cênico de olhar e ser olhado, de revela-se, colocar-se em cena, no centro do picadeiro de si.

Para se criar um número circense, faz-se necessário pesquisar e dominar a técnica de um aparelho ou de uma modalidade circense e a si mesmo. Elementos importantes para qualquer pessoa, seja ela circense ou não, conhecer as técnicas e a si. É ao perceber que o conhecimento não está pronto e acabado que ele e nós vamos construindo, entendendo que as pessoas não nascem sabendo, que vamos apreendendo e reconstruindo paulatinamente, nesse exercício de explorar e se

apropriar das tecnologias e de si. Esse foi um conhecimento que obtive ao exercitar a técnica do tecido aéreo.

Lembro que a queda final do meu número de tecido aéreo, o “helicóptero”, eu considerava quase impossível fazer. Quando peguei o truque e o dividi em montagem queda e desmontagem, fui estudando a montagem, passada a passada de tecido, torção a torção corporal, observando as travas de segurança, os pontos de deslizamento do tecido. Aos poucos fui entendendo onde deveria estar o tônus muscular no momento da queda, os pontos de tensão e relaxamento corporal para garantir a boa execução visual e a prevenção de lesões, os momentos de respiração e inspiração e pós-queda, o momento de celebração e a desmontagem, bem como desfazer as travas de segurança, refazendo o caminho passada a passada do tecido voltado para a posição inicial. Fui repetindo tudo, repetindo a técnica, mas agora de maneira diferente.

Perceber esse processo de construção do truque, percebendo-me nele foi e é importante para mim, que ganhei com isso outra lente que potencializou o meu ver a vida, o meu estado de presença no mundo. Tudo é construído, eu sou construída. Eu pensava: “Se eu consigo subir em um trapézio, eu consigo subir no tecido; se eu consigo subir no tecido, eu consigo fazer um truque; se eu consigo fazer um truque, consigo montar um número; se eu consigo montar um número...”. E assim foi se configurando o meu pensamento para a vida.

Olho para algo e indago: como posso transformar? Se é grande demais o desafio, a exemplo da imobilidade e na desvalorização do corpo e das artes na escola, como decompõem esse problema e trato, assunto a assunto, assim como nos números circenses temos educativos para possibilitar realizar o todo? Quais os educativos pontos específicos desse corpo-escolar que preciso tocar, conscientizar, mobilizar e fortalecer para fazer o truque e caminhar rumo ao número coletivo, ou seja, pautar coletivamente as questões maiores?

Este trabalho contribuiu para a implantação da linguagem do circo no currículo do CREI Maria Ruth de Souza. Foram criados o “Inventário de brincadeiras e a bolsa brincante”, mecanismos de registro e vivências de brincadeiras infantis com as crianças e professoras, e foi instituído um grupo mensal de estudo do corpo com as professoras. Aponto o circo como sendo um potente educativo para essa conscientização, essa mobilização e essa valorização do corpo na educação.

Aqui, apresento o caminho que fiz com acertos e erros, os momentos coletivos e solos, os momentos de resistência, as surpresas, os medos e as alegrias, as descobertas e as invenções, atuando na educação por uma perspectiva circense. Não esgotei o assunto proposto nesta pesquisa e nem teria como. Assim como não consegui responder todas as perguntas que fiz ao longo desse trajeto; na realidade, somo a elas mais outras tantas. Entretanto, fico no desejo de que, com este trabalho, mais educadoras e educadores/artistas queiram entrar nessa trupe e caminhar com o circo nas escolas e CREIs, com as crianças e as educadoras pedagogas.

Nosso último encontro estava programado para o dia 27 de março de 2020, estávamos preparando um número de malabares com as professoras, e as crianças egressas do Pré-escolar II viriam nos visitar e se apresentar (com acrobacia, malabares e pé de lata). A família Vidal do circo itinerante Disney e eu, juntos, realizaríamos um cabaré circense, celebrando nossos encontros mediados pela linguagem artística do circo. Porém, no dia 16 de março, foram paralisadas as atividades com as crianças devido à chegada da Covid-19 ao Brasil. Desde 2019, o mundo vinha atravessando uma pandemia e, enfim, ela havia chegado a João Pessoa, forçando-nos a fechar a pesquisa neste momento, maturando-a para retomar após passarmos por tudo isso. Continuamos o contato de forma virtual com as crianças; os jogos circenses, as brincadeiras infantis e a construção de equipamentos nunca se fizeram tão necessárias e requisitadas pela gestão da Educação Infantil. Estamos enviando para os educandos, via vídeos, desafios brincantes e propostas de confecção e exploração de objetos envolvendo os conteúdos das Artes Cênicas, da cultura circense, das brincadeiras e dos corpos infantis, mas essa é outra história. Nesta dissertação, registrei e partilhei as experiências vividas no período antes da pandemia.

Há cidades que têm escolas de circo, projetos de circo social, trupes, artistas independentes, circos itinerantes armados. Promover o encontro entre as escolas e CREIs e esses circenses seria muito potente para o processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos. Existem famílias circenses que residem nas cidades, que pararam seus circos ou que mesmo usam a casa na cidade como espaço de apoio. Promover rodas de conversas entre esses mestres e mestras com as escolas e CREIs poderá ser um espetáculo bonito de se ver e participar. Continuar ampliando nossos diálogos é o desafio que agora me lanço a sonhar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BENÍCIO, Eliane. **Saltimbancos urbanos: o circo e a renovação teatral no Brasil, 1980-2000**. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFPBA, 2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLOGNESI, Mário Fernando. O corpo como princípio. In: **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 24, n. 1, 2001.

_____. **Palhaços**. São Paulo: Ed Unesp; 2003.

_____. **Uns fazem palhaçadas; outros, palhaçarias**. Circo: Festival Internacional Sesc de Circo, v. 1, 2017. p. 26-27.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. p. 20-28.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. São Paulo: Fontoura, 2009.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí - SP: Fontoura, 2008.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, 2015. p. 128-142.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura popular e educação popular na América Latina**: um olhar muitos anos depois. João Pessoa: CCTA, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília - DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília - DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

BURITY, Joanildo. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. In: **Espaço do currículo**, v. 7, n. 2, 2014. p.199-218.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

CORSARO, William. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Alberto Roberto. Ato de criação e processos de docilização e resistência. In: COSTA, Alberto Roberto (Org.). **Pedagogia das artes cênicas**: criatividade e criação. Curitiba: CRV, 2015.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil**: rumo a uma formação técnica e superior. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP: 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FERRACINI, Renato. Prólogo. In: BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). **Circo**: horizontes educativos. Campinas - SP: Autores associados, 2016. (Coleção educação física e esportes).

FERREIRA, Diego Leandro; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. **Segurança no circo**: questão de prioridade. Jundiaí - SP: Fontoura, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Fabio Dal. **Escola Picolino**: o circo social e a arte-educação. São Paulo: Perspectiva; Salvador: PPGAC/UFBA, 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONSALVES, Elisa. **Educação e a curva pedagógica**. São Paulo: Alínea, 2014.

_____. **Educação e emoções**. Campinas, SP: Alínea, 2015.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, 2004. p. 7-16.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília - DF: Ministério da Educação; FNDE, 2006. p. 19-21.

_____. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, 2002.

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão In: **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2003. p. 11-26.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; SCORSIN, Daiane Maria; TREVIZAN, Mayara. Significados do circo e das atividades circenses para os idosos da UATI. In: **Estud. interdiscipl. envelhec.**, v. 18, n. 1, , 2013. p. 167-183.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, 2001. p. 153-176.

MACEDO, Cristina Alves. **Educação no circo**: crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador: Quarteto, 2008.

MANCILLA, Claudio Barria. **Circo Social do SER**. 2006. Disponível em: <http://seessarua.org.br/circo_social.php>. Acesso em: 4 jul. 2020.

MARIANO, Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. In: **Estud. av.**, v. 18, n. 52. São Paulo: 2004.

MARCO, Ademir de. Circo, desenvolvimento e educação infantil. In: BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). **Circo**: horizontes educativos. Campinas - SP: Autores associados, 2016. p. 189- 207. (Coleção educação física e esportes).

MCLEOD, Julie; THOMSON, Rachel. **Researching social change**: qualitative approaches. Londres: Sage, 2009

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Zezo. Escola Nacional de Circo: desafios na gestão de um espaço cultural público de formação profissional. In: BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas - SP: Autores associados, 2016. p. 37-61. (Coleção educação física e esportes).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas - SP: Papyrus, 2000.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and reserach methods**. Londres: Sage, 2002.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. In: **Zero-a-Seis**, v. 21, n. 40, 2019. p. 318-342.

PIRES, Flávia Ferreira. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. In: **Cadernos de campo**, n. 17, 2008. p. 133-151.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução de Edson Bini. Bauru - SP: Edipro, 2010.

PONTES, Maria de Fátima. As relações humanas na pedagogia do circo social desenvolvidas pela Escola Pernambucana de Circo. In: BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas - SP: Autores associados, 2016. p. 209-224. (Coleção educação física e esportes).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Referência de Educação Infantil Maria Ruth de Souza. 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, 2010. p. 631-643.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. In: **O Social em Questão**, n. 21, 2009. p. 15-30.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, 2005. p. 361-378.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Ermínia; ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SILVA, Patrícia C. V. **Projeto Corpo e(m) movimento**: a criança e a composição em tempo real. Uberlândia - MG: Comoser, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandint; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: UNICAMP, 2001.

SOARES, Carmen. **Imagens da educação do corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, 2001. p. 69-83.

_____. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas - SP: Papyrus, 2012.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROCH, Eleanor. **A mente incorporada**: Ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Tradução de J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Inventário de brincadeiras infantis

1. Senhora Dona Sancha:

Todas: Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata, descubra o seu rosto, quero ver a sua cara.

Dona Sancha: Que anjos são esses, que estão me rodeando; é de dia, é de noite, padre-nosso, Ave-Maria.

Todas: Somos filhas de um rei, somos netas de uma rainha, o seu rei mandou dizer que escolhesse uma pedrinha.

Brincadeira: Em círculo, uma pessoa fica tampando os olhos com as mãos, representando a Dona Sancha; os outros participantes ficam ao redor, cantando. Assim que concluir a canção Dona Sancha, abre os olhos e escolhe outra pessoa para ficar no meio e repetir toda a brincadeira.

2. Popeye foi à feira:

Em dupla, bater palmas, em seguida, com as mãos de frente para o corpo, com as palmas em oposição, em alturas diferentes, bater uma na outra; bater palmas de novo, com as palmas das mãos indo de encontro uma à outra, como se estivessem empurrando uma parede. Vai fazendo essa sequência de movimento e cantando a música. O ritmo começa lento e depois vai acelerando. Se errar a sequência das mãos, a dupla volta para o início da música e quem se mexer primeiro, no momento da estátua, perde a jogada.

*Popeye, Popeye
Popeye, Popeye
Popeye foi à feira
E não sabia o que comprar
Comprou uma cadeira
Para a Olívia se sentar
A Olívia se sentou
A cadeira esborrachou
Coitadinha da Olívia
Foi parar no corredor
Corredor estava sujo, sujo de poeira
A coitadinha da Olívia foi parar na geladeira
Geladeira tava suja, suja de mingau
Coitadinha da Olívia foi parar no hospital
Hospital estava sujo, sujo de remédio
Coitadinha da Olívia foi parar no cemitério*

Tério, tério, tério
Era meia-noite (parar de fazer a sequência das mãos e apontar para o pulso com o dedo indicador, fazendo alusão a um relógio)
Noite, noite, noite
Havia uma caveira
Veira, veira, veira
Era vagabunda
Bunda, bunda, bunda (parar de fazer a sequência de movimentos e bater na bunda)
Que falta de respeito
Peito, peito, peito (parar de fazer a sequência de movimentos e bater no peito)
Agora quem se mexer vai virar um esqueleto (ficar imóvel, como uma estátua)

3. Atirei o pau no gato:

É uma brincadeira de roda em que todos ficam de mãos dadas cantando e girando para o mesmo sentido. Ao final da canção, todos se acocoram ao mesmo tempo em que gritam “Miau”.

Atirei a o pau no gato, to-tó
Mas o gato-to-tó
Não morreu, reu, reu
Dona Chica, ca, ca
Admirou-se, se
Do berro, do berro que o gato deu
Miau!

4. Amarelinha:

A amarelinha tradicional é desenhada no chão, composta por quadradinhos enumerados, com unidades isoladas seguidas de outras intercaladas uma ao lado da outra; nas pontas, há um semicírculo onde está a palavra “céu”, de um lado, e do outro, a palavra “terra”. Nos quadrados de uma unidade, só é permitido pisar com um pé só; nas unidades postas uma ao lado da outra, é permitido pisar com os dois pés, um em cada quadrado. A brincadeira consiste em jogar uma pedrinha em um dos quadrados, percorrendo o trajeto até ele saltando dá terra para o céu. Na volta, deve-se pegar a pedrinha e continuar, até retornar à terra.

5. Toca-alto:

Toca é como chamamos o pega-pega e toca alto é uma variação do pega-pega em que as pessoas que estão brincando têm que ficar em cima um objeto, se mantendo a certa altura do chão. A pessoa escolhe um para ser o toca e todos que estiverem no alto não podem ser pegos, estando salvos. O pega corre atrás dos outros; se a

peessoa demorar de mais no alto, o toca pode fazer um movimento chamado relógio para ele sair. Nessa variação da brincadeira, existe um recurso que o pegador pode recorrer, o relógio, usado para mudar a dinâmica da brincadeira: em um ponto onde todos podem vê-lo, o pegador, em pé, abre os braços, estendidos o máximo possível na altura dos ombros, e vai fechando-os devagar, com as palmas das mãos viradas para dentro, até as palmas das mãos se tocam a frente de seu corpo. Esse tempo que existe no momento em que o pegador abre os braços até as palmas das mãos se tocam é o que as outras crianças têm para mudar de lugar. Seguindo esse comando, todos devem mudar de lugar, abrindo novas possibilidades para o pegador se mover.

6. Toca-gelo:

É delimitado um espaço onde se é permitido transitar. Geralmente a área da brincadeira é o quintal de uma casa ou uma quadra. O grupo escolhe o pegador. Ele conta até dez para começar o jogo, e os outros participantes devem correr. Assim que o pegador toca no perseguido, este deve ficar “congelado” (paralisado). A brincadeira acaba quando todos ficam paralisados. Em outra versão, a pessoa que for pega deve ficar parada de pernas abertas. Se outro participante passar entre as pernas de quem está “congelado”, este será salvo. Entretanto, se alguém for pego no momento em que estiver tentando salvar a pessoa “congelada”, ficará no lugar do pegador. Quem for pego três vezes sai da brincadeira.

7. Toca-toca:

Desenham-se várias tocas (círculos) em um espaço amplo. O número de tocas deve ser sempre um a menos do que o número de jogadores. Bem distante do terreno aonde as tocas estão, os participantes, todos de mãos dadas, em roda, estarão rodando ao som de uma música animada. Quando a música parar, todos devem soltar as mãos, correr e sentar em uma toca. Quem não conseguir, é eliminado e apaga-se uma toca. Ganha quem sentar na última toca.

8. Esconde-esconde:

A criança tem de se esconder e não ser encontrada; a criança que deverá procurar os demais elementos do grupo deve permanecer de olhos fechados e contar até dez, para que todos tenham tempo de se esconder. Após a contagem, a criança sai em busca dos amiguinhos que estão escondidos. Para ganhar, a criança que está procurando deve encontrar todos os escondidos e correr para a base.

9. Rodar o pião no chão:

*O Pião entrou na roda, o pião!
O Pião entrou na roda, o pião!*

*Roda pião, bambeia pião!
Sapateia no terreiro, ó pião!
Sapateia no terreiro, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!
Mostra a tua figura, ó pião!
Mostra a tua figura, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!
Faça uma cortesia, ó pião!
Faça uma cortesia, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!
Atira a tua fieira, ó pião!
Atira a tua fieira, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!
Entrega o chapéu ao outro, ó pião!
Entrega o chapéu ao outro, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!*

Em uma roda, uma pessoa fica no meio, fazendo movimentos, seguindo a música ou criando outros gestos.

10. Passa a bola:

*Passa a bola, passa a bola
Vai passar, vai passar
Quem ficar com bola, quem ficar com a bola
Vai parar, vai parar.*

Em um círculo, sentados no chão, vão cantando a música e passando a bola de mão e mão, até a música parar, saindo um a um, até saírem todos.

11. Lobo mal:

O número mínimo de participantes deve ser de 5 crianças, para que dê certo suspense.

Através de um sorteio, uma criança será escolhida para ser o lobo e ela terá que ficar escondida. As outras crianças, de mãos dadas, começam um diálogo com o lobo:

Crianças: “Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?”.

Lobo: “Estou ocupado lavando o rosto”.

Crianças: “Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?”.

Lobo: “Estou escovando os dentes”.

O diálogo continua e o lobo poderá inventar muitas tarefas que estará fazendo, como tomando banho, vestindo a roupa, penteando o cabelo, calçando o tênis, e o

que mais a criatividade permitir. A brincadeira continua até que o lobo, sem avisar que já está pronto, sai do esconderijo e começa a correr atrás das crianças tentando pegar uma a uma. A primeira criança que o lobo tiver pegado, será o lobo na próxima vez.

12. A Casa (Vinicius de Moraes):

*Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero.*

13. Um, dois, três indiozinhos:

*Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no pequeno bote
Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou
Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no pequeno bote
Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou
Um, dois, três indiozinhos*

*Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no pequeno bote
Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou
Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez no pequeno bote
Iam navegando rio abaixo
Quando o jacaré se aproximou
E o indiozinho olhou pra baixo
E o bote quase virou.*

Em um círculo ou caminhando pelo espaço, todos cantam e fazem os gestos com o corpo.

14. Meus pintinhos, venham cá:

A turma escolhe quem é a raposa e quem é a galinha. Os demais participantes são pintinhos. O objetivo da brincadeira é fugir da raposa.

Os pintinhos ficam espalhados e longe da galinha.

A mamãe chama os filhotes assim: "Meus pintinhos, venham cá!".

Eles respondem: "Temos medo da raposa!".

Ela diz: "A raposa não faz mal!".

E eles dizem: "Faz sim!".

A galinha pergunta: "Vocês querem feijoada?".

Eles respondem: "Não!".

Ela pergunta: "Vocês querem sorvete?".

E eles respondem: "Não!".

O diálogo continua e a galinha poderá oferecer muitas comidas diferentes até finalmente perguntar: "Vocês querem milho?".

Eles, então, respondem: "Sim!".

Nesse momento, todos correm em direção à galinha. A raposa surge para levar para a toca quem ela conseguir pegar.

A brincadeira termina quando todos os pintinhos estiverem presos.

15. Pato, pato, ganso:

Uma criança se voluntaria para ser o ganso; as demais crianças ficam sentadas em uma roda e o ganso vai andando, tocando na cabeça delas, dizendo: "Pato, pato, ganso!". A pessoa que ele tocar quando disser "ganso" tem que levantar e correr atrás do outro; se conseguir alcançá-lo, o que estava tocando a cabeça paga uma prenda no meio da roda; se não conseguir pegar e ele conseguir sentar no lugar vazio na roda, quem ficou em pé será o ganso e recomeça a brincadeira.

16. Corre cutia:

As crianças formam uma roda e sentam no chão, menos uma. A criança que ficou em pé corre pelo lado de fora da roda com o lenço na mão, ao ritmo da ciranda:

*Corre cotia na casa da tia
Corre cipó na casa da avó
Lencinho na mão
Caiu no chão
Moça(o) bonita(o) do meu coração.*

Criança: "Posso jogar?".

Roda: "Pode!".

Criança: "Ninguém vai olhar?".

Roda: "Não!".

Neste momento, as crianças da roda abaixam a cabeça e tapam os olhos com as mãos. A criança que está fora da roda deixa cair o lencinho atrás de alguma outra que esteja sentada. Quando esta perceber, começa o pega-pega entre as duas. Quem está com o lenço é o pegador. O lugar vazio da roda é o pique, e a brincadeira recomeça.

17. Passa, passa, passarás:

Duas crianças escolhem uma fruta secretamente; em seguida, formam um túnel dando as mãos. As demais crianças formam um fila para passar por baixo deste túnel, cantando:

*Passarás, passarás
Deixa eu passar carregada de filhinhos para eu criar
mas algum há de ficar, se não for o da frente,
nem que ser o de trás, o de trás, o de trás, não passarás.*

A dupla baixa os braços prendendo entre eles uma criança e pergunta em seu ouvido qual das duas frutas ele escolhe. A fruta que ela escolher será de quem ela vai se posicionar atrás dela. Assim, segue até todos estarem na fila e recomeçar a brincadeira.

18. O trem maluco:

As crianças podem cantar a música em roda ou formando um trenzinho, com uma atrás da outra.

*O trem maluco
Quando sai de Pernambuco*

*Vai fazendo vuco-vuco
Até chegar no Ceará
Rebola pai, mãe, filho
Eu também sou da família também quero rebolar
Um pouquinho de Coca-Cola
Um pouquinho de guaraná*

19. Um, dois, feijão com arroz:

*Um, dois
Feijão com arroz
Três, quatro
Feijão no prato
Cinco, seis
Falar em inglês
Sete, oito
Comer biscoito
Nove, dez
Comer pastéis*

20. Eu sou pobre de maré:

Uma criança é escolhida para ser a mãe rica, e outra, para ser a mãe pobre. A mãe pobre tem muitos filhos, e a mãe rica, nenhum. Por isso, todos os outros ficam do lado da criança que é a mãe pobre.

A mãe rica canta e vai caminhando até o meio do espaço:

*Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré
Eu sou rica, rica, rica de marré deci*

A mãe pobre com os filhos cantam, caminhando até o meio do espaço:

*Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre de marré deci*

A mãe rica canta:

*Eu queria um de seus filhos de marré, marré, marré
Eu queria um de seus filhos de marré deci*

A mãe pobre canta:

*Qual deles você escolhe de marré, marré, marré?
Qual deles você escolhe de marré deci?*

A mãe rica canta:

*Eu queria (diz o nome de uma criança) de marré, marré, marré
Eu queria (nome da criança) de marré deci*

A mãe pobre canta:

*Que ofício dá a ela de marré, marré, marre?
Que ofício dá a ela de marré deci?*

Neste momento, a mãe rica tem que pensar em uma profissão e dizer. A pessoa escolhida tem que dizer se aceita o ofício ou não. Se aceitar, passa para o lado da mãe rica. Caso não, fica onde estava. A brincadeira continua até todas as crianças mudarem de lado.

21. Que bela laranja doce:

As crianças formam uma roda e cantam a música:

*Que bela laranja doce o maninho
Que cor são elas?
Elas são verdes e amarelas
Se vira, (nome da criança)
Da cor de canela
Se vira, (nome da criança)
Da cor de canela*

A criança cujo nome foi dito tem que se virar de costas, mas continua na roda, de mãos dadas. A brincadeira termina quando todos estiverem rodando com as costas viradas para dentro da roda.

22. Ciranda, cirandinha:

Em roda, as crianças cantam e giram a roda:

*Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou*

Neste momento, eles escolhem uma criança para entrar na roda e cantam:

*Por isso, dona (nome)
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora.*

A brincadeira segue até que todos os participantes estejam no meio.

23. O circo pegou fogo:

As crianças formam uma roda e cantam:

*O circo pegou fogo
O polícia deu sinal
Acode, acode a bandeira nacional
Brasil, quem se mexeu, saiu.*

Quando a música acaba, todas têm de ficar parados, quem se mexer primeiro sai da roda e as outras continuam a brincadeira.

24. Cabra cega:

De olhos vendados, uma das crianças será a cabra-cega que tentará pegar as outras. O primeiro a ser pego passa a ser a cabra-cega.

25. Adoletá:

Em roda, um grupo de crianças intercala as mãos: um participante coloca a mão direita sobre a esquerda do colega do lado. Cada jogador bate na mão do outro, que toca a palma da mão da outra criança, enquanto cantam:

*Adoletá
Lepeti, peti colá, le café com chocolá
Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu*

O desafio é não deixar o colega bater na sua mão no último verso.

26. Copo de leite, galo que canta corococó:

Com os punhos fechados, as crianças unem as mãos e cantam; uma criança vai tocando punho a punho; quem ela estiver tocando quando terminar a canção sai da brincadeira.

*Copo de leite, servido em pó
Galo que canta, corococó
Pinto que pia, piripipi
Moça bonita saia já daqui*

27. Mariana

*As crianças catam e fazem os gestos com as mãos:
Mariana conta um*

*Mariana conta um, é um, é um, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta dois
Mariana conta dois, é dois, é dois, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta três
Mariana contra três, é três, é três, três
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana contra quatro
Mariana contra quatro, é um, é dois, é três, é quanto...*

APÊNDICE B

Lista de Brincadeiras Evangélicas

1. Eu e minha casa serviremos ao Senhor

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Eu e a minha casa serviremos ao senhor
Haja o que houver, venha quem vier
Mas eu e a minha casa serviremos ao senhor*

Professora: *agora vamos no “lalalala”!*

Professora e alunos repetem a mesma canção, mas apenas com “lalala”

Professora: *agora vamos no silêncio!*

Professora apenas gesticula a canção, sem emitir sons.

2. Pedro, Thiago e João no barquinho

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Pedro e Tiago e João no barquinho
Pedro e Tiago e João no barquinho
Pedro e Tiago e João no barquinho
No mar da Galileia
Jogaram a rede, mas não pegaram peixe
No mar da Galileia
Jesus mandou jogar do outro lado
Jesus mandou jogar do outro lado
Jesus mandou jogar do outro lado
Do mar da Galileia
Puxaram a rede cheia de peixinhos
Puxaram a rede cheia de peixinhos
Puxaram a rede cheia de peixinhos
No mar da Galileia*

No mar da Galileia

3. Homenzinho torto

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Um homenzinho torto
Que morava numa casa torta
Sua vida era toda torta
Jesus ele encontrou
E um dia um homenzinho torto
Que morava numa casinha torta
Sua caminho era todo torto
Jesus endireitou*

4. Deus é bom pra mim

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Deus é bom pra mim
Deus é bom pra mim
Contente estou
Caminhando eu vou
Deus é bom pra mim*

Professora: *agora é só no “hmhmhm”!*

Professoras e alunos gesticulam a canção apenas no “hmhmhm”

Professora: *agora é só no silêncio!*

Professora e alunos apenas gesticula a canção, sem emitir sons.

5. Andamos na presença do Senhor

Professora cantando e gesticulando a canção:

*A todo momento
Andamos na presença do senhor
Ao sentar, ao levantar
Ao dormir, ao despertar
E andando pelo caminho
E andando pelo caminho
Uô Uô Uô aleluia.*

6. Plantei uma sementinha

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Plantei uma sementinha no canteiro do senhor
Nasceu um botãozinho
Do botão virou uma flor
Rega, rega, jardineiro
Não deixe essa flor murchar
Essa flor linda e cheirosa
Pra Jesus eu quero dar.*

7. O sabão

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Lava meu rostinho
Lava meu pezinho
Lava as minhas mãos
Mas Jesus quer me deixar limpinho
Quer lavar meu coração
Quando o mal faz um manchinha
Eu sei muito bem quem pode me limpar
É Jesus, eu não escondo nada
Tudo ele pode apagar.*

8. Cinco letras maravilhosas:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*5 letras maravilhosas que são (3 palmas)
5 letras maravilhosas que são (3 palmas)
J E S U S
J E S U S
De Jesus
Jesus!*

9. O coração do menino e da menina:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*O coração da menina e do menino que tem Jesus é diferente
Não é triste
Nem zangado
Aborrecido
Nem assustado
Mas é feliz e sorridente.*

10. Zaqueu pequeno:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Zaqueu pequeno, quase um anão
Desejava ver Jesus
E bem depressa subiu numa árvore
Cujas a estrada o mestre conduz
E o salvador para ele olhou e disse:
- Zaqueu, desce depressa, pois em sua casa eu vou passar
E bem depressa Zaqueu desceu
E com alegria recebeu Jesus
E com alegria recebeu Jesus.*

11. Sou um soldadinho militar:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Não usamos espingardas
Nem espada, nem canhão
Nossa força é a verdade
O nosso tema é a salvação
Pororom pom pom
Pororom pom pom
Sou um soldadinho
Sou militar
De farda e bonezinho, já sei marchar
Soldado não descansa, dorme no chão
Na hora da partida ele faz
Blim bom pororom pom pom.*

12. Rei Davi:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Quando o espírito de Deus se move em mim
Eu pulo como o rei Davi
Quando o espírito de Deus se move em mim
Eu pulo como o rei Davi
Eu pulo
Eu pulo
Eu pulo como o rei Davi
Eu pulo
Eu pulo
Eu pulo como o rei Davi
Quando o espírito de Deus se move em mim*

*Eu danço como o rei Davi
Quando o espírito de deus se move em mim
Eu danço como o rei Davi
Eu danço
Eu danço
Eu danço como o rei Davi
Eu danço
Eu danço
Eu danço como o rei Davi
Quando o espírito de deus se move em mim
Eu canto como o rei Davi
Quando o espírito de deus se move em mim
Eu canto como o rei Davi
Eu canto
Eu canto
Eu canto como o rei Davi
Eu canto
Eu canto
Eu canto como o rei Davi.*

13. Três palavrinhas:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Três palavrinhas só
Eu aprendi de cor
Deus é amor
Tralalalalalalaá*

14. Era uma casa:

Professoras cantando e gesticulando a canção:

*Era uma casa bem fechada e bem perto dela tem uma árvore assim
Perto da árvore tem uma ponte que por cima dela passa gente assim
Debaixo da ponte tem um riacho
Fecha a janelinha, que já vai chover!
Está trovejando, escureceu*

ANEXO

Lista de Jogos Circenses

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. São Paulo: Fontoura, 2009.

Jogos Malabarísticos

Jogo: Relógio

Material: Bolas e bambolê

Descrição: No início, as crianças deverão se dispor em uma roda e cada integrante deverá se posicionar dentro de um arco (ou outro tipo de marcação). Apenas uma das crianças terá uma bola em mãos, devendo lançá-la para o alto. Assim que a bola for lançada, todos deverão se movimentar para o próximo bambolê, no mesmo sentido, fazendo com que a roda gire. Sendo assim, uma nova criança ocupará agora o arco onde a bola foi lançada, devendo recepcioná-la e assim sucessivamente. Assim que as crianças se familiarizaram com o jogo, o professor pode acrescentar mais bolas.

Jogo: Pega- varetas

Material: *Devil stick*

Descrição: Trata-se de uma variação do jogo “pega-vareta”. Vários *devil sticks* devem ser espalhados no chão, uns sobre os outros. Cada criança, utilizando um ou dois bastões, deverá retirar um dos *devil sticks* do chão sem mover os demais. Se algum outro *devil* se mover, o aluno passa a vez. Vence aquele que conseguir o maior número de *devil sticks*.

Jogo: Tranca

Material: Bolas ou objetos macios (almofadas, cubos de espuma etc.)

Descrição: Os jogadores devem se deitar no chão, com as pernas levantadas em cerca de 90°. Deverão tentar lançar uma bola ou qualquer outro material para o outro colega com os pés, que deverá recepcionar o objeto também com os pés. Podemos utilizar bolas ou objetos de diversos tamanhos para dificultar ou facilitar a manipulação.

Jogos Funambulescos

Jogo: Estátua

Material: Aparelho de som

Descrição: Variação do jogo infantil estátua. Os jogadores deverão dançar livremente pelo espaço a, ao parar a música, deverão permanecer em equilíbrio sobre um pé só. Ao longo do jogo, podemos pedir para que as crianças se equilibrem experimentando outros apoios e níveis.

Jogo: Exploração do ambiente (fazer no parquinho)

Descrição: Esta atividade consiste na exploração do ambiente em que as crianças se encontram. Cada criança será livre para descobrir formas de equilibrar-se nos

diversos objetos espalhados pelo espaço. Após essa exploração, as crianças mostrarão aos demais o que vivenciaram para que todos possam realizar os mesmos equilíbrios.

Jogo: Siga o pé de lata

Material: Pé de lata/perna de pau

Descrição: Variação do jogo “siga o mestre”. Um jogador é escolhido para ser o mestre e deverá caminhar pelo local, passando por obstáculos; os demais participantes deverão segui-lo, imitando seus passos. A diferença é que, nesse jogo, todos deverão estar se equilibrando sobre pés de lata ou pernas de pau. Em um determinado momento, outro jogador poderá assumir a posição de mestre.

Jogo: Caminhando com o som

Material: Pé de lata/perna de pau

Descrição: As crianças deverão estar vendadas e se equilibrando sobre pés de lata ou sobre pernas de pau. O professor emitirá um som com algum instrumento, apito, ou mesmo com a própria voz para que os alunos tentem caminhar em direção ao som.

Jogo: Dança sobre o pé de lata

Material: Pé de lata, bexiga, bolas etc.

Descrição: Após a vivência com o pé de lata, vamos propor que os alunos dançam sobre ele, ao som de alguma música, experimentando movimentações, giros e até pequenos saltos. Após esse momento, em duplas, as crianças deverão dançar controlando um objeto entre eles, como, por exemplo, uma bexiga entre as testas, barrigas etc.

Jogo: Travessia do Nilo

Material: Cabos, cordas e colchonetes

Descrição: Consiste na construção de um pequeno percurso com cabos ou cordas, de no máximo 50 cm de altura, para que as crianças percorram como se estivessem atravessando um pequeno rio.

Jogos Clownescos

Jogo: Siga a borboleta

Material: Nenhum

Descrição: Jogo excelente para crianças, pois trabalha muito com a imaginação. Conta-se uma história, na qual cada participante carrega nas mãos uma borboleta. Ao se descuidar, essa borboleta se solta de sua mão e começa a voar pelo local em meio a todas as outras borboletas. Cada um deverá seguir de perto sua borboleta, como se fossem grudar os olhos nela. Cabe, nesse momento, ao professor ir narrando a história, fazendo com que a borboleta voe longe, perto, baixo, pouse no corpo do dono, ou no corpo de algum companheiro etc. Nesses momentos, o aluno deverá continuar seguindo a borboleta, mesmo se for preciso agachar, saltar, correr etc.

Jogo: Marionete

Material: Nenhum

Descrição: Cada integrante da dupla deve permanecer acerca de um metro de distância do outro. Um ou dois inicia o jogo, realizando movimentos como se estivesse tocando o companheiro; a outra pessoa deve realizar os movimentos compensatórios, como se estivesse realmente sendo movimentada como uma marionete. Exemplo: levantar as mãos, agachar, mexer os braços, a cabeça etc.

Jogo: Olá! Adeus!

Material: Nenhum

Descrição: Os jogadores devem caminhar pelo espaço determinado e, ao sinal do professor, devem cumprimentar, de alguma forma estabelecida, a pessoa mais próxima. Podem-se estabelecer diferentes tipos de cumprimentos a cada sinal dado pelo professor.

Jogo: Caminhando com emoção

Material: Pequenos pedaços de papel e uma caneta

Descrição: Este jogo deve ser realizado com um grupo de praticantes. A intervenção pode ser individual, em dupla ou com pequenos grupos. O professor deverá escrever, em vários papéis, diferentes emoções e sentimentos, como alegria, tristeza, saudades, dor, amor etc. Os alunos, um de cada vez, devem se levantar, retirar um papel e realizar uma interpretação da palavra escrita, enquanto caminham, para permitir que os demais adivinhem qual a emoção ou o sentimento expressado. Durante o seu caminhar, os colegas podem tentar adivinhar. Não é permitido usar palavras ou sons, somente o corpo (caminhar e gesticular).

Jogo: O domador

Material: Nenhum

Descrição: Um dos jogadores deve assumir o papel de domador enquanto os demais devem tomar o papel de leões, executando tudo o que o domador pedir. Todos os alunos deverão passar por leão e domador.

Jogos Acrobáticos

Jogo: Pega-equilíbrio

Material: Tatame

Descrição: Adaptação do jogo infantil “pega-pega”, porém, nesta versão, para não ser pego, o participante deve se colocar de alguma forma em equilíbrio, em parada de mãos, avião, em três apoios etc. Pode-se pedir que os equilíbrios também sejam realizados em duplas, com números variados de pessoas, com o mínimo de apoios no chão.

Jogo: Pêndulo (João bobo)

Material: Nenhum

Descrição: Atividade importante para que os participantes adquiram confiança em seus companheiros. Todos os participantes deverão formar uma roda, exceto um, que deverá se posicionar ao centro. O jogador que está ao centro deverá manter o corpo rígido e se desequilibrar, caindo em direção aos jogadores que, por sua vez, devem segurá-lo e o passar para outro colega.

Jogo: Sincronismo

Material: Nenhum

Descrição: Em duplas, as crianças devem se sentar no chão, de costas um para o outro, entrelaçando os braços. O desafio é que a dupla se levante sem apoiar as mãos no chão, utilizando, como apoio, apenas o corpo do outro colega. Pode-se variar o jogo aumentando o número de participantes, trios, quartetos etc.

Jogo: A cadeira

Material: Uma cadeira

Descrição: Neste jogo, um dos participantes deverá sentar-se em uma cadeira, com as pernas bem juntas. O próximo jogador deverá sentar em seus joelhos e assim por diante. Quando todos estiverem sentados, a cadeira é retirada e o grupo deverá permanecer equilibrado. O grupo poderá tentar se movimentar para frente e para trás, para os lados ou até mesmo trocar de posições. O último passa a ser o primeiro, ou o primeiro passará a ser o último, sem que o grupo perca o equilíbrio.

Jogo: Transporte de tábuas

Material: Nenhum

Descrição: Uma das crianças deverá deitar no chão e permanecer estendida (como uma tábua). Os demais participantes deverão levantar o colega e transportá-lo para algum outro local, que pode ser determinado pelo professor ou não. Pode-se transportar explorando os níveis (baixo, médio e alto), bem como outras posições (lateral, dorsal...).