

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DESENVOLVENDO UM CENÁRIO IMAGINATIVO  
CIRCENSE PELO BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR DA  
CRIANÇA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Daiane Oliveira da Silva**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

**DESENVOLVENDO UM CENÁRIO IMAGINATIVO  
CIRCENSE PELO BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR DA  
CRIANÇA**

**Daiane Oliveira da Silva**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração em Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**

**Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

Oliveira da Silva, Daiane  
Desenvolvendo um Cenário Imaginativo Circense pelo  
Brincar-e-Se-Movimentar da Criança / Daiane Oliveira da  
Silva.-2015.  
114 p.; 30cm

Orientador: Elenor Kunz. Kunz  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2015

1. Educação Infantil 2. Atividades Circenses 3.  
Brincar-e-Se-Movimentar 4. Criança I. Kunz, Elenor Kunz.  
II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação Física e Desportos  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**DESENVOLVENDO UM CENÁRIO IMAGINATIVO CIRCENSE PELO  
BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA**

Elaborada por  
**Daiane Oliveira da Silva**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação Física Escolar**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Elenor Kunz, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

**Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Dr.**  
(Inst. de Educ.-Univ. do Minho-Portugal)

**Maria Cícilia Camargo Günter, Dr<sup>a</sup>.**  
(Univ. Fed. de Santa Maria-Brasil)

Santa Maria, 17 de Março de 2015.

## DEDICATÓRIA



À minha família, Chico meu marido, pelo seu amor incondicional, e a Lilica, minha gatinha, por fazer minhas noites menos solitárias.

Obrigada, sempre.



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de, por meio deste texto, agradecer a cada pessoa que de alguma maneira participou de minha caminhada circense, e que demonstraram tantas formas de carinho: muitas, com um simples olhar, um abraço ou uma palavra amiga.

Aos meus professores João, Mara, Sara, Maria Cecília, Rosalvo, Marco e Matheus que foram, além de mestres, meus amigos. E em especial, ao professor Bortoleto, precursor deste cenário circense, e que esteve comigo ao longo de todo o processo, auxiliando-me e apoiando-me, mesmo de longe.

Aos professores que acreditaram nessa ideia: professora Elizara, por apostar neste sonho e me ajudar a dar meus primeiros passos; e ao professor Kunz, por partilhar deste imaginário do circense.

A minha amiga Aline, que sonhou junto comigo desde o início; obrigada por não desistir e ser minha fiel cúmplice do Circo.

Aos meus amigos, braços fortes que sempre estavam ali, ajudando-me a levantar a lona do Circo. Cassiano, meu grande amigo, parceiro de lutas. Sabrine, Cícera, Tati, Regina, a família que escolhi.

Ao meu marido, que estava comigo, sempre, com ou sem espetáculo, minha fiel plateia. Te Amo!

Em meio a tanto amor e carinho, só posso agradecer com um muito obrigado!!!

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física  
Universidade Federal de Santa Maria

### **DESENVOLVENDO UM CENÁRIO IMAGINATIVO CIRCENSE PELO BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA**

AUTORA: DAIANE OLIVEIRA DA SILVA

ORIENTADOR: ELENOR KUNZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de Março de 2015.

As possibilidades construtivas em meio à herança cultural do Circo são notórias e, desse modo, uma grandeza de movimentos de diferentes possibilidades corporais sendo construída. Devido a esse importante legado cultural do Circo, as Atividades Circenses constituem-se como representativas ao Brincar-e-Se-Movimentar da criança, considerando as suas construções experienciais. Sendo assim, este estudo tem como objetivo investigar as relações do imaginar e fascinar da criança que se expressam pelo Brincar-e-Se-Movimentar estimulados pelas Atividades Circenses. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscamos uma metodologia de cunho teórico e exploratório, com sentido à reconstrução de teorias e condições explicativas aos aspectos relacionados às Atividades Circenses e suas relações com o brincar imaginativo da criança. O que, primeiramente, desenvolve-se, por meio de uma compreensão do estado da arte, identificando o cenário histórico desse conhecimento e suas produções em vista do contexto pedagógico. Em um segundo momento, estabelece um reconhecimento do cenário contextual e perceptivo da criança, tendo em vista o seu Brincar-e-Se-Movimentar. Em um terceiro momento, procura-se identificar o cenário do brincar no contexto escolar e sua problemática, considerando as relações entre o imaginário infantil e a arte. Em última análise, são traçadas algumas aproximações com o brincar imaginativo e com as Atividades Circenses, considerando o seu múltiplo cenário e suas relações possíveis na escola, tendo em conta o contexto do Se-Movimentar imaginativo e as Atividades Circenses. A partir disso, conclui-se que o contexto do cenário circense e o universo infantil são mediados pelo “imaginário” nas construções inventivas da criança que, causadas pelo cenário circense, contribuem com um encantador cenário abrangente e sensível aos diferentes interesses e necessidades em meio à infância imaginativa - como o reconhecimento de sua gama variada de possibilidades muito além de instrumentos de ensino, enquanto uma pedagogia dedicada às intenções das crianças em meio ao caminho assumido; e compreendidas no mundo da criança como experiências múltiplas do movimento, sendo uma pedagogia elaborada a partir do brincar e do imaginar e mediadora sensível a esse processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atividades Circenses. Brincar-e-Se-Movimentar. Criança.

## **ABSTRACT**

Master degree dissertation  
Postgraduate program in physical education  
Federal university of Santa Maria

### **DEVELOPING A CIRCUS IMAGINATIVE SCENERY BY CHILDREN PLAYING AND MOVING**

AUTHOR: DAIANE OLIVEIRA DA SILVA

GUIDING: ELENOR KUNZ

Date and place of defense: Santa Maria, March 17, 2015.

The constructive possibilities among the cultural heritage of the circus are notorious and in this way the bigness of movements from different body possibilities are being built. Due to this important circus cultural legatee the circus activities constitute as representative to children moving and playing considering their experiential constructions. So, this study has as the main goal to investigate the relation between imagine and fascinate of the children that is expressed by playing and moving provoked by the circus activities. For the developing of this research it was gotten a methodology theoretical and exploratory with sense to the theory and explanatory condition to the aspects related to children imaginative playing. It develops by the comprehension art identifying the historic scenery this knowledge and its productions in view of the pedagogical context. In a second moment it is established a contextual and perspective recognition in the children looking for their playing and moving. In a third moment it is tried to identify the playing scenery in the school context and its problems considering the relation between the infantile and art imaginary. Bring to an end it will be traced some approaching with imaginative playing and circus activities considering its large scenery and its possible relation in school taking the context of playing and moving and circus activities. From this on it is possible to conclude that the circus scenery context and the infantile universe are surrounded by “imaginative” in the inventiveness construction of children that caused by the circus scenery contributes with a charming scenery extensive and sensitive to the different interests and necessities among the imaginative childhood. As well as the recognition of its diversity of possibilities above and beyond of teaching instruments while a pedagogy dedicated to the children intentions in the assumed way and understood in the child world as the movement multiple experiences being an elaborated pedagogy from to play and to imagine and the sensitive mediator to this process.

Keywords: infant education, circus activities, playing and moving, children

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração Atividades Circenses- Teatro.....	16
Figura 2 - Ilustração Atividades Circenses- Tecido Acrobático.....	43
Figura 3 - Ilustração Atividades Circenses- Tecido Acrobático .....	59
Figura 4 - Ilustração Atividades Circenses- Malabares.....	76
Figura 5 - Ilustração Atividades Circenses- Acrobacias.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das Modalidades Circenses por Unidades Didáticas.....	40
Quadro 2 - Classificação das Modalidades Circenses por Unidades Didático- Pedagógicas.....	92

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	10
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	14
<b>3 CENÁRIO DAS ATIVIDADES CIRCENSES - O ESTADO DA ARTE</b> .....	17
3.1 O circo no Brasil em seu cenário histórico.....	17
3.2 O cenário das atividades circenses em vista da produção teórica.....	24
3.3 O cenário pedagógico, espaço a ser interpretado.....	30
3.4 A intencionalidade do cenário das atividades circenses na escola.....	35
<b>4 CENÁRIO DO MUNDO DA CRIANÇA</b> .....	44
4.1 O cenário perceptivo da criança.....	44
4.2 O cenário do brincar.....	49
4.3 O cenário do Brincar-e-Se-Movimentar da criança.....	54
<b>5 O BRINCAR E O IMAGINAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL INFANTIL</b> .....	60
5.1 O cenário do Brincar-e-Se-Movimentar na escola.....	60
5.2 O cenário da educação infantil, a procura do brincar e do imaginar.....	64
5.3 E entram em cena a arte e a imaginação infantil.....	69
<b>6 APROXIMAÇÕES CIRCENSES AO BRINCAR DA CRIANÇA EM SEU ESPAÇO IMAGINÁRIO</b> .....	77
6.1 O múltiplo cenário do circo e a criança.....	77
6.2 O imaginário cenário circense monta a sua lona na escola.....	83
6.3 O cenário do Se-Movimentar imaginativo circense.....	89
<b>7 CONCLUSÕES NÃO CONCLUSIVAS</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
<b>APÊNDICE</b> .....	112

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O circo, com sua mágica, fascínio e diversidade, sempre me encantou. Lembro como se fosse hoje, eu e meu avô indo para o circo. Nunca consegui distinguir quem era o mais animado, porque, como eu, ele também se mostrava encantado com todo aquele esplendor. Então, acomodada debaixo do pala de meu avô, devido ao rigor do frio no Rio Grande do Sul, recordo-me que, sentada na arquibancada do Circo, ficava enlevada, com os olhos hipnotizados e com a sensação de que não poderia piscar para não perder um só minuto daquele momento.

Não havia nada mais especial do que aquele instante. Tudo me chamava atenção: o palhaço com suas piadas, sempre desastrado; os acrobatas voando como pássaros; o mágico e suas auxiliares que deixavam a todos extasiados; o globo da morte, do qual confesso que tinha um pouco de medo, mas espiava suas manobras pelo vão dos meus dedos; os animais fazendo estripulias, ficando minha preferência, entre eles, pelo macaco; não esquecendo também da pipoca vendida no circo, a qual tinha um “sabor” especial. Nesse mundo, fantástico, a única coisa que me frustrava era nunca ir ao picadeiro, como alguns convidados o faziam. Contudo, mais tarde descobri que para fazer parte do espetáculo teria que estar sentada nas cadeiras localizadas bem à frente, na área hoje denominada “vip”, e que não podia estar.

Passados os anos, minhas visitas ao Circo não se realizavam mais com tanta regularidade, pois diminuía a frequência de Circos em minha cidade e também meu tempo não era mais o mesmo. Mesmo assim, as imagens retratadas pelo Circo na infância sempre estiveram presentes em minha memória, o que estimulou minha participação em grupos de dança, teatro, banda, coral e esportes durante a adolescência. Tudo que estava ligado ao movimento era de meu interesse. Até mesmo a escolha da profissão — Técnico em Magistério, que me proporcionou diversas experiências na escola, sempre desafiadoras e ao mesmo tempo felizes, pois procurava construir os planos de aula, unindo o conhecimento adquirido à visão de uma criança e estabelecendo relações com a minha infância, técnicas que julgava que trariam mais significado ao aprender; de modo que procurava propor atividades que viessem ao encontro do imaginário de meus alunos e que construíssem um sentido ao seu fazer, desenvolvendo, assim, meu perfil como profissional da educação.

Chegando ao curso superior de Educação Física — meu grande sonho —, deparei-me com algumas práticas que, de maneira geral, não pareciam ter relação com o brincar, distantes

do imaginário infantil e de toda a possibilidade criativa do aluno. Logo, senti a necessidade de aproximar as práticas relevantes à Educação Física com o mundo da criança, estabelecendo, assim, um sentido ao seu movimento.

Em vista disso, foi na disciplina de “Ludicidade”, em que professora propôs algumas práticas e discussões a respeito do Circo e de suas possibilidades para uma proposta pedagógica, que encontrei junto com meus colegas um caminho para trabalhar com a Educação Infantil. Nos primeiros contatos, buscamos conhecimentos por meio de pesquisas sobre a temática e, surpreendentemente, encontramos diversos trabalhos referentes ao tema e que tratavam da inserção das Atividades Circenses no ambiente escolar.

Frente ao processo de reconhecimento, decidimos escrever um projeto de extensão, que, após aprovado, teve início em 2009, com o título “Atividades Circenses na Escola”. Esse projeto, realizado junto à Universidade Federal de Santa Maria, atendeu crianças de escolas públicas, escolas particulares, ONGs, espaços de lazer, bem como alunos do ensino superior de Educação Física e Pedagogia.

As experiências realizadas foram ao longo do processo sinalizando grande envolvimento dos alunos nas práticas, como também um grande encantamento em especial das crianças pequenas. Percebíamos nessas experiências que as crianças sentiam-se curiosas a conhecer cada elemento, e ao mesmo tempo também desafiadas a praticar e explorar algo que para elas era um tanto desconhecido. Notávamos que ao longo das brincadeiras as crianças iam percebendo que podiam estar livremente se testando, e criando novas possibilidades sem correrem o risco de estarem “errando”. O que naturalmente foi um dos motivos da assídua participação dos alunos. Que em muitas vezes faziam questão de expressar dizendo: “que as brincadeiras de Circo não excluía ninguém, pois não tinha um ganhador nem mesmo perdedor”.

Em meio a tantos relatos sobre as Atividades Circenses, saliento em especial aquela que chamou mais minha atenção em torno desses quatro anos de projeto. Refiro-me ao aspecto imaginativo a que esse tema demonstrava provocar nas crianças; pois sempre que iniciávamos a aula, criava-se em meio a elas um grande sentimento fantasioso em relação à proposta do dia, em que ficavam tentando imaginar como seria aquele dia de aula. E, quando iniciávamos, era tudo levado para o mundo da fantasia; as crianças, assim, verdadeiramente, sentiam-se mágicos, acrobatas, malabaristas, e passavam a agir como tais. Algo importante a ser dito em relação a esses momentos refere-se ao fato de que todo esse processo imaginativo foi de todo modo sendo estimulado ao longo do processo, pois notávamos que, inicialmente,

algumas crianças haviam deixado de vivenciar esse sentimento do “faz-de-conta”. Nesse sentido, foi necessário que também nos tornássemos crédulos de tudo aquilo. O resultado dessas experiências foi muito gratificante, pois passei, junto com as crianças, a sonhar e vivenciar mais esse mundo inventivo da imaginação.

Embora as experiências na escola tenham sido positivas, devo lamentar que em muitas delas, quando nos ausentávamos com o projeto, essas experiências não mais aconteciam, e tudo terminava como num passe de mágica. Em torno disso, alguns alunos comentavam que: “nunca mais voltaram a brincar de circo, ou ao menos brincar de imaginar coisas”. Ao perceber tais situações, buscava entender o professor, acreditando que muitos desses profissionais não se sentiam preparados para dar continuidade ao projeto. Entretanto, não me parecia compreensível porque motivo a escola dependia da proposta para tornar-se um espaço acessível a esse imaginário, e porque motivo os espaços imaginativos pareciam tão distantes do dia a dia da escola.

Diante de tudo isso, e diante desse incômodo pessoal, surge a busca por melhores compreensões, retratada pela pesquisa, que dou seguimento nestes escritos. E que espero, todavia, elaborar discussões que venham a trazer ainda mais subsídios aos sentidos imaginativos das Atividades Circenses, promovendo sentidos e significados aos professores para reconhecerem esses aspectos com os seus alunos, em particular com alunos pequenos, em que o imaginário é tão fundamentalmente importante. A partir dos pressupostos mencionados, objetiva-se com a pesquisa investigar as relações do imaginar e do fascinar da criança que se expressam pelo Brincar-e-Se-Movimentar, estimulado pelas Atividades Circenses.

Sendo a pesquisa conduzida nessa direção, inicialmente será apresentada uma compreensão histórica da inserção do legado cultural circense e suas intervenções ao espaço educacional, almejando uma compreensão de sua evolução, em que o circo passa a ser observado e investigado também a partir de suas relações com o contexto educacional. Nessa mesma direção, apresentar-se-ão algumas observações sobre as pesquisas teóricas que descrevem a produção desse conhecimento e que passam a mencionar as limitações das referidas pesquisas, acentuando a urgência de estudos mais aprofundados, que venham a subsidiar científica e pedagogicamente o professor que deseje atuar com esse conteúdo.

Num segundo momento, buscar-se-á compreender a criança a partir de intenções sensíveis, procurando observá-la em sua complexidade do “Ser Criança” e conhecendo os sinais emitidos por meio de seu brincar, através de suas vivências e experiências. Também,

buscar-se-á estabelecer observações de como a criança vive esse brincar e o quanto esse se torna importante em sua vida, fazendo algumas relações com o ser humano que se movimenta, na relação do Brincar-e-Se-Movimentar.

Seguindo nossas construções, num terceiro momento serão feitas observações sobre a escola, como o lugar e o espaço do brincar, com intenções a um caminho pedagógico de valorização da criança e de seu Brincar-e-Se-Movimentar. Nesse momento, procurar-se-á discutir a importância do imaginário na vida das crianças e do quanto isso se faz pertinente ao ambiente escolar como elemento de sentido e significado à vida infantil.

Um terceiro e último momento será dedicado à temática central do estudo, isto é, as Atividades Circenses, enquanto experiência expressiva, haja vista seu campo diversificado e excepcionalmente fantasioso, relevante ao brincar imaginativo da criança. Procurar-se-á, entretanto, discutir os elementos pedagógicos de aproximação ao contexto imaginativo da criança, como presença sensível ao seu Se-Movimentar imaginativo.

E concluímos, apresentando nossas considerações finais sobre os aspectos mais relevantes desse cenário imaginativo da criança e das Atividades Circenses, assim como as perspectivas surgidas a partir deste trabalho.

Cenário pronto, então se abrem as cortinas para mais um espetáculo...

E que entre em cena o “imaginário infantil”!!!

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Enquanto traçamos os objetivos da pesquisa, transitamos por questionamentos sobre como realizá-la e quais caminhos seguir. No transcorrer desses ensejos, buscamos uma trajetória segura que nos leve a um entendimento elaborado e científico, de princípios metodológicos que possam suscitar, em direções seguras, uma pesquisa coerente.

Desse modo, partimos para uma aventura, como caracteriza Marques (2006), ao desvelar os princípios da pesquisa:

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com poucos pertences do ofício artesanal, uma hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. É desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática. Mas só quando a própria prática a deslocou para a situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso parte da aventura (MARQUES, 2006, p. 30).

A partir da descrição do autor citado acima, empenhamo-nos nessa caminhada que chamamos pesquisa, a qual deve ser constituída por objetivos claros para não nos perdermos no trajeto, como evidencia Marques (2006, p. 16), ao salientar a importância de nossas certezas diante da procura: “Quem não sabe o que procura, quando encontra não se percebe”.

Em meio às proposições, dedicamo-nos a desvendar o percurso como uma leitura de mundo relativa ao conhecimento enquanto mundo social-humano, considerado parte fundamental dessa caminhada, como bem refere Marques (2006, p. 104): “[...] pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso, os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico”.

Demo (1997), de forma semelhante, explica tratar-se de uma atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Desse modo, norteamos o estudo a partir de uma Pesquisa Teórica, considerando-a significativa no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, tendo como papel importante a criação de condições para a intervenção (DEMO, 1994).

Segundo o próprio autor, o bom teórico é, sobretudo, aquele que sabe bem perguntar, colocando a teoria no devido lugar, referindo-se a uma instrumentação criativa diante da

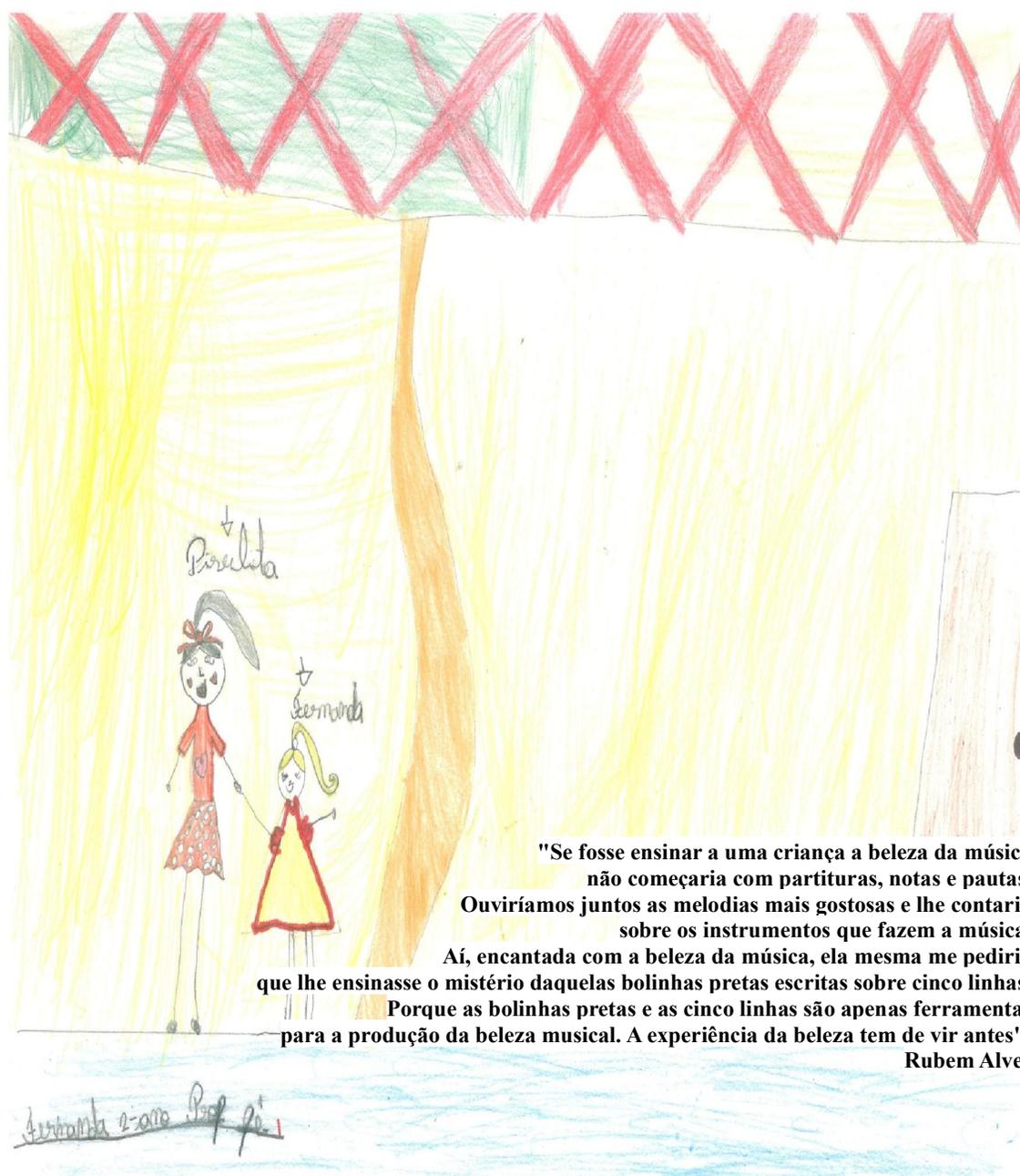
realidade. Assim, dispondo de boa teoria a respeito do dado, saberá interpretar ou, pelo menos, propor pistas de interpretações (DEMO, 1997).

Diante da intenção, realizaremos uma pesquisa de cunho exploratório, que tem por objetivo: “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41).

Tendo em vista a finalidade, o planejamento metodológico decorre de modo flexível, levando em conta os mais variados aspectos relativos ao fato estudado. E nesse processo de construção e de procura constante entendemos o método como algo construído ao longo do processo, e, portanto, com bases transformativas e readaptáveis, bem como nos acrescenta Marques (2006), entendendo que a pesquisa se organiza e se constrói de modo harmônico em seus distintos momentos:

Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro. É como enfiar-se numa camisa de força por medo da livre expressividade, como engessar membros que melhor se fortaleceriam o livre-exercício. Se os caminhos se fazem andando, também o método não é se não o discurso dos passos andados, certamente muito pertinente para certificação social do trabalho concluído, mas pouca serventia para a orientação do que se há de fazer (MARQUES, 2006, p. 117).

Com essas intenções, partimos exercitando nossa imaginação criativa, tendo em conta a necessidade de uma compreensão em torno da totalidade na qual o estudo se coloca, buscando situarmos no mundo social-humano e suas complexidades internas. Enfim, propomo-nos a uma dedicação que tanto nos traga subsídios a uma observação pessoal quanto se torne uma via de acesso a outros pesquisadores curiosos, sedentos de uma compreensão deste saber.



**"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música  
 não começaria com partituras, notas e pautas.  
 Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
 sobre os instrumentos que fazem a música.  
 Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria  
 que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.  
 Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas  
 para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".  
 Rubem Alves**

Figura 1 - Ilustração Atividades Circenses- Teatro.

Fonte: Desenho do aluno do 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA)

### 3 CENÁRIO DAS ATIVIDADES CIRCENSES - O ESTADO DA ARTE

#### 3.1 O circo no Brasil em seu cenário histórico

Com propósito de uma localização histórica, iniciamos nossos escritos através de uma pequena viagem pelo universo do Circo<sup>1</sup>, desde sua chegada ao Brasil e as dificuldades enfrentadas até alcançar o estado da arte de seu contexto atual. Diante da sua grandeza histórica, lastimamos não ser possível abordar todo esse contexto, contudo, serão tratados alguns fatos importantes que marcaram e edificaram a construção de uma cultura versada na popularização do Circo e sua historicidade nos aspectos relacionados ao nosso campo de estudo

Perante a constituição nômade<sup>2</sup> do Circo, alguns registros perpetuaram-se de modo destoante, o que levou alguns pesquisadores a se conduzirem por diferentes caminhos para uma construção histórica. Diante desses traçados, aproximamo-nos de alguns estudiosos que se aprofundaram no reconhecimento histórico do Circo, dentre os quais estão Ermínia Silva e Martha Maria Freitas da Costa, com estudos vinculados às transformações ocorridas na composição circense e que farão parte de nossa pesquisa.

Dialogando com Silva (2011), apuramos que há registros da chegada do Circo no Brasil no final do século XVIII. Entretanto, foi em 1834 que se encontrou, pela primeira vez, uma fonte escrita da chegada de um Circo formalmente organizado como empresa, na cidade de São João d' El-Rey; assim como há registros nessa mesma direção por meio dos escritos de Guerra (1968). Cogita-se, também, através dos estudos, que essa companhia tenha se apresentado em outros locais do Brasil, tendo em vista que sua trajetória teria partido de Buenos Aires.

---

<sup>1</sup> Considerando a trajetória anterior à chegada do Circo no Brasil, atentamos que o Circo teve sua origem a partir dos Romanos na antiguidade, instituído como um espaço de entretenimento, de espetáculos públicos. Esse espaço normalmente possuía uma forma de paralelogramo prolongado, arredondado, e um de seus extremos com arquibancadas para os espectadores. O que, segundo os autores Bortoleto e Machado (2003), retratam a origem do nome Circo, tendo em vista seu aspecto circular.

<sup>2</sup> Bolognesi (2003) e Duarte (1995) se referem ao nomadismo como ocupação de espaço aberto e indefinido, marcado pelos traçados que se desmancham e se deslocam à medida que um novo percurso se esboça, um desenraizamento, e que mesmo sendo estigmatizados como não civilizados, infantis e vagabundos, pelo império e pela república que sedimentam uma identidade regional ou nacional, apregoando o enraizamento, esses nômades conseguiam e conseguem, além de provocar incômodos, despertar o fascínio.

Consoante aos momentos históricos percorridos em solo brasileiro, verificamos que os grupos oriundos do Circo eram denominados circenses ou Circo de cavalinhos, e que hoje são caracterizados como Circos tradicionais. A definição de tradicional, segundo Silva (2011, p.13), “[...] não está somente [associada] à origem das pessoas, mas faz referência a uma organização familiar como base de sustentação de um complexo modo de organização do trabalho [...]”. Tal organização familiar é compreendida pela transmissão oral dos saberes e práticas, implicada por um longo período de formação e com sentido a reproduzir e manter o Circo-familiar.

Bortoleto e Machado (2003) corroboram sublinhando que no Circo tradicional não havia a presença de professores com formação específica, e sim “maestros”, com grande acúmulo de conhecimentos, que compartilhavam com seus próximos sua sabedoria como um segredo profissional.

Ao retratar os grupos familiares circenses e seu processo de inserção na sociedade, Silva expõe que, inicialmente vindos da Europa, apresentavam-se em

[...] feiras, mercados, festas populares, outros chegaram com estruturas mínimas ou eram contratados por empresários para se apresentarem em teatros. A abordagem de qualquer período da história do circo mostra a sua presença e permite verificar como eram influenciados e influenciavam as mais diferentes formas artísticas (SILVA, 2011, p. 14).

Um ponto a ser considerado é que desde esse período houve muitas dificuldades por parte dos circenses, que se agravavam pela influência europeia, estabelecendo normativas que valorizavam o teatro enquanto espaço adequado para a sociedade, em detrimento de um pensamento depreciativo no que se relacionava à cultura circense. Tal período é caracterizado por Costa (1999) como um momento a ser desbravado pelo Circo, no que se referia à sua fixação e sedimentação como forma de diversão e lazer.

Frente às realidades que foram organizando o Circo no Brasil ao longo de seu processo de fixação, observam-se mudanças na própria estrutura de apresentação de seus artistas, o que caracterizou a saída do espaço das praças para apresentações em espaços fechados, onde era possível a cobrança de ingressos. Pelos relatos de Silva (2011), as primeiras formas de apresentação em recinto fechado foram denominadas *Circo de tapa-beco*, *circo de pau-a-pique*, *circo de pau-fincado* e *circo americano* (o mais conhecido atualmente). Em face às modificações arquitetônicas, a autora destaca que se mantiveram as constituições familiares dentro desses espaços.

Fazendo novamente uma retomada, em vista dos conhecimentos transmitidos no Circo, atentamos que somente os circenses eram conhecedores da arte de armar e desarmar um Circo, ou ‘aparelho’, significando que somente eles garantiam a sua segurança e a do público que assistia ao espetáculo. Assim, tanto os proprietários quanto os artistas contratados eram responsáveis pela montagem e pela elaboração de seus instrumentos de trabalho, o que, na linguagem circense, expressa que “todos tinham que ser bons de picadeiro e bons de fundo de Circo” (SILVA, 2011, p.22), ou seja, não bastava só saber executar um número, seja a acrobacia, a dança, o canto ou a representação no teatro.

Essas circunstâncias demonstravam, em muito, como as relações de conhecimento e cooperação eram valorizadas pelo Circo, o que denotava uma participação coletiva em prol de um objetivo final, no caso o espetáculo:

Mesmo observando a existência de hierarquia dentro do circo, é preciso salientar que o conhecimento não podia se concentrar no topo, não podia ser hierarquizante. Assim como Também não podia ser segmentada, Cada um detinha o conhecimento de sua própria função, mas também conhecia o funcionamento do todo, para que além de diminuir o risco de acidentes, pudesse garantir o sucesso do circo como espetáculo (SILVA, 2011, p.28).

Diante da apreciação histórica até o momento referido, foi-nos possível retratar parcialmente a construção evolutiva do Circo em seu processo tradicional e sua metodologia de trabalho construída de forma familiar, a partir de suas bases e processos de socialização. Desses substanciais apontamentos relacionados, partimos para um salto histórico, e nos encaminhamos a alguns pontos que demarcaram grandes desencadeamentos ao contexto circense, com implicações nos dias atuais.

A partir da Segunda Guerra Mundial ocorreram muitas dificuldades e transformações ao meio circense, que Costa (1999) caracteriza como um período de grande enfraquecimento econômico e também como surgimento de alguns meios de comunicação e diversão, dentre esses a televisão e o rádio, que passam a tomar o espaço do Circo enquanto possibilidade de lazer. Esses momentos históricos desencadearam mudanças significativas, tanto na constituição do espetáculo do Circo como da própria relação familiar, até então presente.

As mudanças ocorridas no século XX foram caracterizadas por alterações na organização dos espetáculos, os quais passaram a constituir-se de uma diversidade maior, inserindo o teatro nas suas apresentações. As relações de transmissão dos conhecimentos circenses, caracterizada pela condução familiar, também sofrem alterações, havendo uma desvalorização dos transmissores dessa cultura, por serem considerados, pela sociedade da

época, não portadores de um método de ensino formal, desprovidos, desse modo, de saberes científicos (SILVA, 2011); o que gerou, de certo modo, certa marginalização desses profissionais, que se sentiram oprimidos pela sociedade.

Diante da desqualificação dos artistas circenses e das condições de permanência nas cidades, devido às dificuldades de instalação, fruto de todo um crescimento urbano e de uma crise econômica instalada nesse período, Silva (2011) descreve que as consequências desse momento são configuradas pela inserção das crianças circenses nas escolas formais, o que gerou um afastamento do convívio diário dessas ao universo familiar do Circo.

Silva reintegra esse momento ao caracterizar:

Era preciso, ao mesmo tempo, ser portador de um conhecimento especializado — seu número; e generalizado — o circo. Era exigida uma outra qualificação “verdadeira”-ou seja, a do domínio do seu ofício. Colado a isso o próprio processo de socialização/formação/aprendizagem no qual o aprender com a prática formava profissionais e mestres ao mesmo tempo, que caracterizava o circo-família como uma escola, permanente, não era reconhecido como legítimo. Portanto, os seus sujeitos sociais eram descaracterizados como portadores de saberes significativos, e muito menos como praticantes de processos pedagógicos (SILVA, 2011, p.28-29).

Todas essas mudanças ocorridas no modo de organização do Circo, particularmente no ensino/aprendizagem, geraram algumas necessidades e transformações que, segundo Silva (2011), acarretaram a criação da primeira academia de Circo no Brasil, no ano de 1978, na cidade de São Paulo, como a primeira experiência brasileira voltada para o ensino das artes circenses fora do espaço da lona. O objetivo dessa iniciativa articulava-se no sentido de recuperar a profissão e aproximar os circenses do processo, em especial dos filhos desses artistas de Circo.

A iniciativa atravessou algumas dificuldades, tanto financeiras quanto de sua valorização, contudo, sinalizou positivamente esse processo, para uma nova retomada, marcando um período em que o Circo desencadeou notória mudança no sentido da descentralização do conhecimento, gerando transformações na transmissão dessa sabedoria. O que antes era mantido no interior da lona, em posse da família circense e transmitido de geração em geração, torna-se público para a sociedade, que passa a se utilizar desse conhecimento.

Tal movimento de resignificação do Circo se caracterizou pela inserção de áreas como a dança, a ópera e o teatro, e também como a fundação da primeira Escola Nacional de Circo no Brasil, no ano de 1982, na cidade do Rio de Janeiro, hoje mantida pela FUNARTE - Fundação Nacional de Artes (SILVA, 2011). Diante da institucionalização do Circo, o objetivo

passa a ser direcionado para a valorização da formação profissional do artista circense, e, assim, compor o mercado de trabalho e atender à produção cultural contemporânea.

Com a passagem dos anos, as escolas se converteram em centros de intercâmbio da cultura circense, garantindo que seus conhecimentos fossem difundidos com maior rapidez. Os artistas começaram a viajar mais e em menos tempo, o que, segundo Bortoleto e Machado (2003), acabam gerando um fenômeno denominado “Globalização”, mesmo que de forma menos intensa que outros setores da cultura humana (informática, política, economia, moda etc.), contudo, suficiente para a expansão dessa arte.

Dentre os resultados da Escola Nacional de Circo enquanto legado cultural, Silva (2011) destaca que surge, na segunda metade da década de 1980, o projeto Circo Social para o atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco, vulnerabilidade social e sem oportunidades de acesso ao lazer e ao entretenimento. A construção dessa proposta pautou-se em perspectivas a um aprendizado de valorização do imaginário do Circo e aos desafios próprios do tema. Esse modo de educação proposta pelo projeto avivou os princípios característicos do Circo-família, por estabelecer relações cooperativas e de valorização dos sujeitos.

Diante da popularização do Circo, nos aproximamos do contexto atual no Brasil e identificamos um cenário com algumas diversidades: espetáculos de grandes dimensões, os circo-teatros, e os de diversidades. O espetáculo de grandes dimensões, também conhecido como de atrações, conservam elementos da antiga arte circense, como malabaristas, acrobatas, contorcionistas (MAGNANI, 1998). Já os de pequeno e médio portes, como o circo-teatro, apresentam dramas e comédias, e o de variedades, mesclando atrações circenses com shows e até mesmo com peças teatrais.

Costa (1999) trata a revolução estética do circo na atualidade, sublinhando que ela vem buscando se adequar a contextos mais modernos para poder se manter em atuação, ocasionando mudanças em sua forma de apresentar-se. Como exemplo, temos no Rio grande do Sul as Companhias de Circo (Sorriso com Arte-SM, Circo Tholl-PEL, Circo Girassol-POA), composto por diferentes atrações. Na mesma linha, aparece o Circo de Soleil, que, embora com raízes distintas da cultura brasileira, ainda assim exerce grande influência sobre esse meio, permanentemente em transformação.

Bortoleto e Machado elucidam as mudanças do Circo, tendo em conta a sua origem:

Isso significa que a linguagem do circo foi se adaptando aos novos valores da sociedade, às expectativas técnicas e principalmente estéticas (visuais) deste outro

momento histórico, algo que nunca foi suficiente para excluir o modelo “tradicional” de circo, o qual podemos ver de forma bastante ativa na maioria dos “Circos” que circulam pelo território brasileiro, europeu, e mundial (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 50).

Ainda referente às modificações que vêm se estabelecendo em seus espaços, verificamos que o Circo considerado contemporâneo tem buscado se adequar ao mercado artístico atual, como sempre o fez, em que o corpo passa a ser um produto em exposição, ou mais especificamente, um dos principais produtos da Indústria Cultural, cuja exibição performática é objeto de consumo de outrem (BARONI, 2006). Nessa mesma direção, Bortoleto e Machado (2003), ao discutirem a temática, analisam que o “Novo Circo”, chamado, por alguns estudiosos, de “Circo Contemporâneo”, é o modelo que mais prospera atualmente, e que também pode ser denominado Circo do Homem, por envolver somente o homem nas performances, excluindo a participação dos animais.

Seu formato, que por certo ainda está em pleno desenvolvimento, representa uma tentativa de adequar a arte do circo às exigências do mercado artístico contemporâneo, de fazê-lo acessível a todos os públicos, respeitando os valores sociais da vanguarda, sem deixar de cumprir os objetivos primordiais do Circo: alegria, a ilusão, a fantasia, em nome do entretenimento (espetáculo) (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p.51).

Ante as renovadas inserções do Circo no meio social, também foram concebidas mudanças na formação dos artistas, que passam a ter acesso aos centros especializados de ensino, indo desde o nível técnico (profissional), centrado no artista, até o nível superior (universitário), em que é discutida a formação desse profissional, sendo observado em países como Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá etc. (DUPRAT, 2013).

No Brasil, no que se refere aos campos de pesquisa, observa-se um crescimento, como bem apresentam Ontañón, Duprat e Bortoleto em seus estudos, descrevendo o nosso país como terceiro colocado dentre outros doze países. Os resultados desse estudo revelam algo determinante a ser considerado em nosso estudo:

[...] a maior parte do conteúdo debatido nestas publicações não está orientada às questões escolares, mas ao âmbito extra escolar ou à educação não formal. Contudo, são cada vez mais frequentes os trabalhos que explicitam como estes saberes vêm sendo tratados nas aulas de Educação Física, o que demonstra que as atividades circenses estão definitivamente sendo incorporadas às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no ensino formal, especialmente na França, na Espanha, no Brasil e na Argentina (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012, p. 164).

Buscando um traçado à contemporaneidade, parece-nos importante reconhecermos as mudanças ocorridas no espaço circense desde a sua chegada ao Brasil até os dias atuais, como inevitáveis ao processo histórico, e de certa maneira positivo, tendo em conta que tal conhecimento também passa fazer-se parte do espaço escolar. Notamos, do mesmo modo, que a transmissão familiar dos saberes circenses vem sendo substituída pela instrução institucionalizada, perdendo de certo modo alguns de seus valores; assim, celebramos a permanência dessa cultura milenar em nossos dias, e ao mesmo tempo entendemos que esse conhecimento, ao fazer-se parte do ambiente escolar, deve ser observado e retomado a partir dos valores familiares circenses, como base de sua construção pedagógica. Bem como percebe Silva (2011, p. 24), “A aprendizagem é uma das dimensões mais visíveis deste processo, até mesmo porque gera o produto material evidente do 'mundo do circo' — o espetáculo. Há também o produto imaterial: lazer, riso, beleza, graça, medo e magia.”

Assim, o cenário circense deve ser reconhecido na escola, a partir de seus princípios, como construção coletiva do conhecimento, em que não há centralidade, e sim o compartilhamento dos saberes, tornando cada um responsável e importante por sua construção do conhecimento, numa constante valorização dos sujeitos. Lembramos, ainda, da não segmentação do conhecimento, em que, como artistas, os alunos possam experienciar todo o legado circense, a partir de suas individualidades. E, ainda dentre toda a historicidade a que o circo pode estar fazendo relação à escola, destaca-se a valorização e a construção artesanal dos materiais/instrumentos circenses.

Tais princípios retomados em meio ao circo-família não deixam de valorizar também o circo atual contemporâneo, nas suas relações que remetem a transformações visuais e estéticas, em que dão ênfase aos distintos interesses, perpassando pela dança, música, teatro etc., em uma nova construção estética que faz uma “mistura” positiva, no sentido de realizar a mesma ação cênica em conjunto com a dança e o movimento do artista circense, ampliando, assim, as possibilidades de movimento, que são bem-vindas ao mundo educacional, no sentido de sua criatividade e expressividade.

Por fim, a partir desses elementos circenses, resgatados pela história, a escola pode estabelecer aproximações pautadas nos aspectos a um aprendizado que considere tais relações de cunho histórico-social e de valorização ao imaginário representado pelas alegria, ilusão e fantasia, próprias do Circo. Diante desse patrimônio cultural, apontamos sua valorização pedagógica, assinalando como ponto de relação o seu processo evolutivo. Nesse sentido,

daremos seguimento a nossos escritos, buscando estabelecer relações valorativas a esse patrimônio em vista do processo educativo como via de acesso à cultura circense.

### **3.2 O cenário das atividades circenses em vista da produção teórica**

A partir dos conhecimentos teóricos produzidos sobre as Atividades Circenses aspiramos compor algumas discussões que estabeleçam um melhor reconhecimento situacional dessa manifestação cultural, de maneira que conduzimos nossos escritos a partir de um “mapeamento” tendo em conta o vigente patamar desse estudo, seus aspectos em potencial investigados e seus desdobramentos.

Buscamos aproximação, em especial ao trabalho dos pesquisadores Ontañón, Bortoleto e Duprat (2013), que se empenharam em descrever o "estado da arte" por meio de revisões bibliográficas da produção acadêmico-científica nacional e internacional, tendo como objetivo identificar os principais avanços e problemas acerca do tema.

Frente aos apanhados teóricos investigativos, os pesquisadores constataram que, no período de 1990, de forma isolada, havia apenas algumas publicações dedicadas ao aprimoramento técnico de certas modalidades circenses (malabares, acrobacia), quase todas oriundas dos países europeus. A partir desse período, as publicações referentes às Atividades Circenses começaram a surgir, dando início a um debate mais abrangente acerca da sua presença no âmbito escolar, para somente em 2000 ocorrerem aumentos significativos nessas produções que, segundo eles, decorreram a partir de uma maior divulgação e reconhecimento social do Circo pelos governantes e pela mídia ao longo da década (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Com o intuito de identificar essas pesquisas até então produzidas, esses mesmos autores realizaram, em 2013, um apanhado dessas publicações, organizando-as a partir de categorias. Por conta disso, nos referenciamos a partir desses estudos, objetivando delinear uma reflexão própria com base na catalogação dessas produções e supondo que possamos vir a estabelecer apontamentos para nossas investigações.

A primeira categoria estabelecida pelos autores se referiu à “Pedagogia das Atividades Circenses”, a partir do que foi encontrado, como peculiaridade, um grande número de estudos em formato de manuais didáticos, embasados em fundamentos técnicos e procedimentais em

fase de iniciação. Esses estudos apresentaram sequências lógicas de ensinamentos, a partir de critérios de complexidade, e que foram considerados como fator primordial para um aprendizado progressivo e seguro, com a identificação de conhecimentos específicos, também com sentidos de valores, como a cidadania, autonomia, responsabilidade etc. (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Em face dessa primeira categoria tratada, partimos nossas considerações particulares, destacando o termo “manual didático”, entendendo que manual significa, a partir do dicionário, "explicar o funcionamento de algo", e "didática", "ensinar com método os princípios de uma ciência". Em meio a essa breve conceituação, vinculamos o sentido da palavra à proposta das Atividades Circenses, e nesse ponto compreendemos que essas devem ser reconhecidas muito além de meros modos de funcionamentos a partir de um método, mas pensadas e executadas em meio a uma efetiva participação dos sujeitos envolvidos em sua construção. O que, desse modo, um manual didático talvez não venha a atender a todas as realidades das escolas, e de todas as crianças. Acreditamos, com isso, que a proposta das Atividades deve trazer em sua discussão elementos que venham tanto trazer elementos reflexivos ao tema quanto problematizar este conteúdo, para que o professor possa, assim, a partir de sua realidade escolar, estabelecer suas construções e bases, vinculadas ao como fazer.

Asseguramos, contudo, que não desqualificamos tais estudos, e sim acreditamos em seus potenciais para um sentido mais profundo e estratégico em seu processo; de maneira que recorremos aos escritos de Paulo Freire (2011), considerando tratar-se de uma temática que demanda um olhar mais reflexivo, tendo em conta que o ensinar passa por criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção diante do conhecimento.

A outra categoria elencada pelos autores retratou-se como “Atividades Circenses- Unidades Didáticas”. Nela, os pesquisadores observaram alguns trabalhos que propõem uma organização das Atividades Circenses, por meio de sistematizações caracterizadas por unidades didáticas, estruturadas através de fundamentos pedagógicos a determinadas modalidades circenses, e sistematizadas a partir dos elementos de progressão, das dificuldades dos exercícios e jogos, de seus objetivos, formas de avaliação, possibilidades de variações dos exercícios e construção de materiais alternativos (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Consideramos que essa proposta de unidades didáticas possa se tornar enriquecedora para o processo de ensino, por estabelecer algumas significativas bases a esse processo, uma vez que essas produções são também constituídas a partir de livros, estabelecendo, desse

modo, uma maior amplitude deste conteúdo, com discussões sobre o tema, a partir de estudos de Invernó, de 2003; Bortoleto, de 2008 e de 2010; Duprat e Gallardo, de 2010; Prodócimo, Bortoleto e Pinheiro, de 2011 etc., que denotam uma ampliação a esse conhecimento, como proponente ao processo formativo do professor. Ainda mais próximo a nossa realidade temos as “As Diretrizes Curriculares do Paraná” e os “Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande” que, de maneira ainda “tímida”, mas importante, vêm sinalizando em seus blocos temáticos o Circo enquanto possibilidade curricular, o que indica um primeiro passo em favor dessas discussões na escola.

Estudar a origem e histórico da ginástica e suas diferentes manifestações. Aprender e vivenciar os Movimentos Básicos da ginástica (ex: saltos, rolamento, parada de mão, roda). Construção e experimentação de materiais utilizados nas diferentes modalidades ginásticas. Pesquisar a Cultura do Circo. Estimular a ampliação da Consciência Corporal (PARANÁ, 2008, p. 87).

Estudo de diferentes gêneros dramáticos e estilo de encenação: comédia, drama, farsa, melodrama, circo e outras (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.105).

Em meio às observações, salientamos a necessidade de buscarmos critérios avaliativos para essas unidades-didáticas, perpassando uma visão superficial e procedimental ao fazer docente. Nessa direção, estamos tratando de um recurso que necessita ser analisado de modo sensível pelo professor, considerando o seu campo de atuação e a sua realidade. Assim, qualquer que seja o recurso ou proposta, deve ser examinado criticamente.

Ao darmos seguimento às considerações dos autores sobre suas pesquisas, mencionamos a terceira categoria, que trata do “Circo como conteúdo específico da Educação Física”. Nessa direção foram apontados, nos estudos, que as Atividades Circenses são avaliadas como um “conteúdo” pertinente à Educação Física, bem como mais uma alternativa e um recurso frente a outros conteúdos (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Em meio ao argumento que se refere às Atividades Circenses como parte integrante dos conteúdos da Educação Física, entendemos como sendo algo positivo para a área, devido à ampla proposição do tema, que demonstra condições a contemplar diversos aspectos, dentre eles a superação dos limites, a melhoria da convivência e a criação coletiva, além de seu elemento atrativo e motivador para os alunos (HOTIER, 2003; INVERNÓ, 2003).

Considerando os elementos tratados, faz-se mister que busquemos identificar o campo de atuação desse conteúdo, que parece não estar definido, considerando o grande leque de possibilidades relacionado ao tema, e que, portanto, dificulta uma afirmação mais incisiva, mas que vem sendo defendida por alguns autores, em especial Duprat e Gallardo (2010),

como parte integrante do grupo das atividades rítmicas e expressivas que incluem as manifestações da cultura corporal<sup>3</sup>, por terem como características comuns a intenção explícita na expressão e comunicação por meio dos gestos, da presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal.

A posterior categoria mencionada trata de pesquisas relacionadas a “Relatos de Experiência”, em que são identificados relatos de professores que descrevem a proposta das Atividades Circenses como favorável, indicando prerrogativas e possibilidades deste conteúdo, como: o favorecimento da inclusão dos alunos nas aulas e o caráter criativo relacionado ao tema. Os pesquisadores avaliam esses relatos de experiência como descrições limitadas ao conceito pedagógico e um tanto superficiais em vista do tema (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013). Nesse sentido, acreditamos que esses relatos, mesmo que superficiais, estabelecem alguns encaminhamentos e experiências descritivas ao professor, o qual poderá utilizá-los para vivenciar essa temática em seu meio educacional, e, com isso, fazer os seus próprios aprofundamentos.

De maneira final, os pesquisadores apontam como última categoria os “Temas relacionados” que abordam assuntos como aspectos históricos do Circo, temas transversais (valores e atitudes) e debates sobre a aplicação das Atividades Circenses em projetos sociais. Essas questões são compreendidas pelos pesquisadores como valorosas para o estudo, considerando que estabelecem discussões nos diferentes ramos do conhecimento, o que torna o tema ainda mais relevante (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Nessa direção, reiteramos o leque de possibilidades das Atividades Circenses e salientamos, em meio às questões, o seu grande potencial interdisciplinar<sup>4</sup>, por compreender distintas áreas do saber, evidenciadas nas várias vertentes do Circo que transpassam a história, a matemática, a arte etc., e que também devem ser exploradas nas pesquisas e na atuação do professor.

Frente ao estudo realizado pelos pesquisadores Ontañón, Bortoleto e Duprat (2013), tornou-se possível identificarmos um importante crescimento nas pesquisas relacionadas às

---

<sup>3</sup> Os autores Duprat e Gallardo (2010) são uma importante referência para essa pesquisa, já que elaboram as principais justificativas das Atividades Circenses no contexto escolar. Entretanto, basear-se-ão em conceitos dos parâmetros curriculares nacionais, como é o caso da Cultura Corporal. Como utilizaremos o enfoque de Kunz, o referido conceito será apenas citado, mas não será contemplado nesse estudo, no qual adotaremos a expressão "cultura de movimento".

<sup>4</sup> Libâneo (2001, p.31) conceitua a interdisciplinaridade como "(...) a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando em troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade".

Atividades Circenses, considerando seus alcances, principalmente educacionais. Ainda assim, foram constatadas descrições teóricas fragilizadas nos aspectos referentes ao reconhecimento pedagógico desse conteúdo, em conta do contexto escolar, e que foram manifestadas pelos autores:

Desse modo, cremos que o conhecimento acumulado na área da pedagogia das atividades circenses, ainda que incipiente, carece de maior sistematização, isto é, de uma análise panorâmica a cerca dos avanços obtidos, assim como dos problemas enfrentados pelos investigadores e pedagogos que se dedicarem a essa temática (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013, p. 14).

Os estudos realizados por Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) esclarecem que tais pesquisas são fomentadas a partir de duas concepções de Educação Física — "cultura corporal de movimento" e "desenvolvimentista" —, que são as mais pretendidas para sustentar os discursos, sendo a primeira entre autores brasileiros e a segunda entre brasileiros e estrangeiros; de modo que alguns trabalhos defendem as atividades como um dos conteúdos da cultura corporal de movimento e, portanto, como um saber pertinente à Educação Física (BORTOLETO; MACHADO, 2003). Já outros, no entanto, apoiam-se na ideia de que as Atividades Circenses representam um excelente meio para o desenvolvimento das capacidades físicas e das habilidades motoras.

As pesquisas observam, ainda, um aumento no interesse dos alunos de graduação em vista desse tema, o que, desse modo, chama atenção para uma reflexão também na formação inicial desses alunos, assim como na formação continuada, com intenções de estabelecer suportes teórico-pedagógicos de ensino, em vista desse conteúdo. Tal observância é tratada pelos autores:

Deste modo, pensamos que são as universidades e instituições de ensino superior das diversas áreas da atuação (belas artes, educação física, pedagogia, entre outras) as que deveriam prestar atenção a esta demanda para poder oferecer uma formação adequada a os docentes que desejem atuar nesta área, seja na educação formal como na não formal (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013, p. 26).

Em vista dessa realidade formativa, observamos como experiência educacional a existência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que vem trabalhando com as Atividades Circenses por meio da criação de uma disciplina sobre esses estudos, através de grupos de extensão e linhas de pesquisas na área (Pedagogia das Atividades Circenses, História e Cultura Circense, Jogos Circenses - Atividades Circenses e Ludicidade, Segurança e Tecnologia no Circo). Realizam, ainda, outros trabalhos, como produção de livros,

publicações em artigos e disponibilização de espaços formativos para além da universidade. Em meio ao exemplo enunciado, acreditamos na existência de outros espaços que caminham nesta direção. Contudo, procuramos destacar essa instituição em especial, por tratar-se de uma referência brasileira no assunto.

Buscando sinalizar a fragilidade ou a inexistência desses espaços formativos, consideramos a referência:

Faz mais de duas décadas desde que as primeiras experiências neste âmbito foram conhecidas, observamos que as oportunidades de formação, inicial e continuada ou permanente, todavia estão muito abaixo das necessidades dos profissionais que atuam nas escolas e outros espaços educacionais. É em grande medida por este motivo que continuamos a mercê do “sentido comum” dos professores que se aventuram com esta nova possibilidade (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013, p. 240).

O tema levantado contribui para um pensar cauteloso em vista das Atividades Circenses, instigando-nos questionar as maneiras que esse conteúdo vem se fazendo presente no ambiente escolar — tendo em vista a pouca ou nenhuma formação desses *educandos*. Essas questões nos parecem fundamentais e nos remetem a um comprometimento na busca de avanços, de modo a não perdermos a essência desse legado cultural que é o Circo. O que, de todo modo, valoriza as intenções desses profissionais, que mesmo sem uma formação apropriada estão desenvolvendo essas práticas em suas escolas — fato que, de certo modo, traz-nos satisfação pela valorização do próprio currículo em termos de uma maior variedade de conteúdos, mas que, ao mesmo tempo, reforça nossa busca de discussões que possam contribuir com esse profissional.

Em detrimento das questões levantadas, compreendemos a necessidade de avançarmos no reconhecimento pedagógico reflexivo das Atividades Circenses, valorizando-a e criando fontes de construção de conhecimento destinado a esses professores, e, conseqüentemente, ao cenário escolar. Diante de tais sentidos, partimos amparados por Ontañón, Bortoleto e Silva (2013, p.241), que se manifestam por meio de intenções:

Com isto queremos abandonar a famosa ideia de ‘pão e circo’ como única forma de abordar o circo na literatura. Da mesma maneira, nos propomos compreender esta arte desde a imaginação, desde o simbólico, como algo que se encontra latente em todos os meninos e meninas (HESSEL SILVEIRA, 2004), e enfatizar em nossas aulas de educação física, desviando-nos do plano como uma simples ideia e cercando-nos a conceber esta ideia como realidade.

### 3.3 O cenário pedagógico, espaço a ser interpretado

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existe entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2011, p. 95).

Diante das palavras de Paulo Freire, iniciamos esse momento de nosso estudo realizando um parêntese, no intuito de buscarmos nos encontrar no que chamamos de sentidos pedagógicos, para mais adiante retomarmos a temática das Atividades Circenses de modo mais convicto e embasado teoricamente. Claramente, temos ciência que a profunda percepção dessa questão não poderá ser findada apenas nesse estudo; assim, tal discussão pauta-se em estabelecer alguns sentidos pedagógicos das práticas circenses enquanto breves interpretações com fins de reconhecer e elucidar nosso próprio posicionamento, levando em conta nossos ideais pedagógicos<sup>5</sup>.

Considerando as intenções, imergimos nessa direção, buscando situar esses saberes fundamentais a um fazer educacional/social a que Freire (2011, p. 47) nos desafia, no sentido que “[...] devo estar sendo um ser aberto a indagações; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho, de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Os apontamentos sobre os quais trata Freire implicam em um posicionamento do professor que envolva um constante movimento de pensar sobre sua prática, um pensar que supere o senso comum, e que passe a discutir o seu próprio fazer considerando seus diferentes aspectos envolvidos.

Nessa direção, damos início a nossas reflexões pedagógicas, recuperando o termo “transferir conhecimento”, com o propósito de estabelecer significados agregados a este entendimento de ensino que, segundo Freire (1987), constitui-se como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. O que denota que o espaço (escola), que deveria ser destinado à comunicação entre todos, configura-se, muitas vezes, em espaço de “comunicados”, em que os alunos passam a receptores pacientes, com a ação de memorizar e repetir a partir do outro.

Essa parece ser a maneira mais próxima de explicar a concepção “bancária” de uma educação, em que a única margem de ação que se oferece aos *educandos* é a de receberem os

---

<sup>5</sup> “[...] Pedagogia como ciência da reflexão crítica e, ao mesmo tempo, experiência permanente dirigida do sistema de conjunto das medidas organizacionais e procedimentais e dos procedimentos didáticos, que devem conduzir um coletivo de educadores/educandos ao pensamento ação coletiva” (DARIDO, 2010, p. 316).

depósitos/conhecimentos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987). A questão elencada, do ponto de vista educacional, parece algo impactante, no entanto, substancial e realista em nossa sociedade. Desse modo, deve fazer-se presente em todo o discurso e discussão do professor, ora para negá-la, ora para reavivar o sentido de sua própria prática educacional.

A partir desse ponto de vista, torna-se um equívoco ao processo pedagógico de ensino uma ação educativa que não venha conduzida a partir de uma práxis, reflexão-ação, pois não há uma ação educacional sem espaços de conhecimento e transformação dos sujeitos, mas apenas meros sujeitos repetidores da ação do outro, sem nenhum sentido a uma compreensão de vida, compreensão essa que é dever incondicional do processo pedagógico.

Acreditamos, como Freire, que essa educação bancária, constituída de transmissão de conhecimentos, tem o poder de anular os *educandos*, estimulando sua ingenuidade e não sua curiosidade. O que sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 36).

A relevância de um pensar pedagógico estimula a problematização e compreensão de nosso papel que, se não pensado e refletido, poderá sofrer a pena de cair em contradição em nosso processo, enquanto busca de uma ação político-pedagógica de ensino.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enche” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Estamos, nesse sentido, sendo desafiados a desafiar, pois quanto mais problematizamos situações aos *educandos*, tanto mais se sentirão desafiados, “tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 1987, p. 40). Esse parece ser o ponto de partida para uma compreensão de um processo pedagógico, que tenha como objetivo a construção coletiva do processo do aprender, em que não são estabelecidos nenhum dono do saber, mas sim processos de trocas e de experiência ao fazer pedagógico.

Para Freire (2011, p. 42), uma das tarefas mais importantes quando tratamos de uma prática pedagógica crítica é proporcionar as condições em que os *educandos* em suas relações uns com os outros e com o professor elaborem experiências do assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador”.

Em auxílio a essa compreensão, Kunz entende a estruturação desse campo pedagógico como:

O campo pedagógico deve assim ser estruturado como campo de ação a partir do conhecimento da prática histórico-social, e desse conhecimento e do conhecimento sistematizado o saber universal e historicamente acumulado chegar à avaliação crítica da realidade e das relações sociais. Esta ação deverá estabelecer, assim, a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico (KUNZ, 2012, p. 181).

Dentre os saberes pedagógicos a serem integrados pelo professor, tendo em vista sua ação, está também o elemento *curiosidade*. Essa que, em grandes momentos, é ofuscada tanto no processo de construção do professor como no próprio ato de ação do seu aluno, que, todavia, deve ser valorizada e permanentemente explorada a um sentido de criação e expressão dos sujeitos. Como bem expõe Freire:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 2011, p. 83).

Em consideração às questões pedagógicas que estamos discutindo, ainda parece necessário que busquemos trazer melhores explicações a questões como: Qual o sentido desta intenção pedagógica? A que papel estaria o professor se propondo? Nessa direção, procuramos respostas que podem não ser igualmente defendidas por todos os professores, mas que talvez sejam significativas a uma grande maioria, que busca um papel político diante do processo educacional no qual se insere. Kunz (2012, p.184), do mesmo modo, compreende como uma “concepção de ‘educação libertadora’ que tem, acima de tudo, a função de se opor à ‘educação bancária’ e alienada”.

Uma “educação libertadora”, portanto, tem, dentre outras, a função de desvelar as alienações que acontecem em todas as áreas sociais também na “educação bancária” e que de certa forma caracterizam a competência para a superação destas alienações. Transportando isto para a Educação Física, poder-se-ia dizer que o mundo do movimento fora da escola sua história, sua função e sua “linguagem” deverá ser interpretado e compreendido, para também poder ser transformado” (FREIRE, 2012, p. 185).

A ação pedagógica enquanto educação libertadora estabelece um significativo pensar nos alunos enquanto sujeitos atuantes nesse processo, a partir de seus contextos sociais e históricos. O que significa dizer que o papel desse professor estaria diretamente relacionado a

um sentido mediatizador e facilitador das experiências, possibilitando, desse modo, uma construção da autonomia. Nessa ótica, o espaço pedagógico compreende-se como um espaço não neutro (apolítico) em detrimento das práticas pedagógicas:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. [...]. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2011, p. 94).

Nessa percepção é preciso que *educando* e educador, juntos, descubram a relação dinâmica entre “palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. Um agir, falar e conhecer que estariam sendo construídos juntos, compondo o processo, autônomo, libertário e político do aprender (FREIRE, 1985).

Considerando as discussões até o momento exploradas, buscamos aproximações ao campo da Educação e Educação Física, com o sentido de adentrarmos esse espaço de atuação. Nessa direção, parece-nos relevante identificarmos algumas questões que nos convidam a uma discussão mais incisiva sobre esse fazer pedagógico, e que é debatido por Bracht (2007):

[...] é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? É preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição (p.52). O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimento pensamento (p. 54).

A questão que nos é exposta remete a todo um processo cultural e histórico, no qual a Educação Física vem, ao longo dos anos, sendo pensada e justificada por essa construção conceitual/alienante e formalizada pelo senso comum. Contudo, o momento acima citado sofre, ao mesmo tempo, um processo de resignificação, que vem sendo problematizado desde meados dos anos 80 e que ainda é assunto para a atualidade.

Compreendermos que, muito antes de pensarmos a atividade a ser praticada pelo aluno, devemos tematizá-la no que tange a uma reflexão crítica dessa e das suas relações com a realidade na qual possam inserir-se. “Por isto, não se pode negar também a relevância pedagógica de se partir do ‘contexto social concreto’ do aluno e tematizar em aula a sua ‘linguagem’ conforme Paulo Freire, que aqui pode ser entendida mais no sentido da linguagem corporal” (KUNZ, 2012, p. 183).

Traçando relações com essa questão, Bracht (2007, p. 48) nos faz alguns

apontamentos, que nos auxiliam na elaboração de compreensões para a construção de uma teoria pedagógica, apresentando como questão central: “qual é a especialidade pedagógica da cultura corporal de movimento enquanto saber escolar?”.

No caso do entendimento de que o objeto da EF era a atividade física ou o movimento humano, a ambiguidade era a resolvida a favor da dimensão “prática” ou do fazer corporal. Esse fazer corporal é que repercutia sobre a “totalidade” (os diferentes domínios do comportamento) do ser humano. Nesse caso, o debate se desenvolveu em torno da polarização: educação do ou pelo movimento, ou ambos (BRACHT, 2007, p. 48).

A partir da compreensão da cultura corporal de movimento na perspectiva da Educação Física, a questão do saber sobre o movimentar-se do homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido e não somente como instrumento do professor. A cultura corporal de movimento torna-se, desse modo, uma ação pedagógica (BRACHT, 2007).

Em detrimento dessas discussões, o movimento como parte integrante do sujeito deve partir das experiências dos próprios sujeitos, de modo a tornar esse movimento significativo e relevante em seu processo de aprender. Dessa maneira, aproximamo-nos da concepção “cultura corporal de movimento” a partir dos seguintes entendimentos:

[...] ‘compreender-o-mundo-pelo-agir’ é muito mais que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Deve, no entanto, sempre levar em consideração, em primeiro lugar, os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os sentidos resultantes destas ações de movimento (KUNZ, 2012, p. 246).

Diante das questões, Kunz traz contribuições ao tratar do fator subjetivo no ensino desse movimento:

Para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que se-movimenta, e não sobre os movimentos destas. Pretendendo uma educação que desenvolva indivíduos críticos e emancipados, é indispensável fazer algumas considerações sobre o tema subjetividade, por mais complexo e controvertido que este assunto se apresente nas teorias educacionais (KUNZ, 2009, p. 108).

Diante do espaço de discussão traçado, em vista dos pressupostos teóricos, identificamos na teoria Crítico-Emancipatória uma possibilidade de elaborarmos subsídios ao trato pedagógico contemplando a Educação Física e almejando a construção de um processo dialético de interação entre teoria e prática. Buscando esboçar esses entendimentos, Kunz

(2009, p. 31) esclarece que “uma teoria pedagógica no sentido Crítico-Emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa<sup>6</sup>, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional.”

Assim, a teoria Crítico-Emancipatória se aproxima das reflexões as quais Freire nos propõe, quando trata da emancipação dos sujeitos: “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (KUNZ, 2009, p. 32).

Reconhecidos alguns apontamentos diante da perceptiva crítico-pedagógica, permitimo-nos avançar para além do simples ato de fazer/reproduzir, e, desse modo, estabelecermos meios de *dialogicidade* à prática docente; cientes, contudo, do processo permanente de busca ao qual nos lançamos, e que, possivelmente, nos encontraremos entre um ir e vir na construção permanente desses saberes. Mas que, de modo ainda que modesto, esperamos elevar o conhecimento pretendido, que trata as Atividades Circenses como um reconhecimento e a uma discussão, no intuito de valorizá-la e torná-la integrante, de fato, do processo pedagógico de ensino.

### **3.4 A intencionalidade do cenário das atividades circenses na escola**

Feitos os devidos apontamentos pedagógicos, dedicamo-nos a apresentar o cenário das Atividades Circenses, buscando situá-las no meio escolar, visando a uma pedagogia pensada a partir de elementos significativos, ao movimento da criança e em seu espaço educacional. Desse modo, buscamos reconhecer e nos situarmos no campo de atuação a que iremos nos dedicar; para tal, iniciamos, a partir de um comparativo entre a percepção teórica — a que Kunz se propõe em relação à Educação Física — e o entendimento teórico relacionado à proposta das Atividades Circenses, apresentada por Duprat e Gallardo, pesquisadores dessa temática. Atentamos, com isso, em desvelar possíveis relações entre as vertentes e estabelecer outras, tendo em conta os elementos educacionais a que buscamos tratar.

[...] se encontra justificada a inserção da Educação Física na área de “Comunicação

---

<sup>6</sup> As ações Comunicativas como uma interação simbolicamente mediada. Ela se orienta em normas obrigatoriamente válidas, que definem as expectativas recíprocas de conduta e que devem ser compreendidas e reconhecidas por no mínimo dois sujeitos agentes (HABERMAS, 1968).

e Expressão”, ou seja, por tratar de movimentos corporais possíveis de serem interpretados como linguagem não-verbal, em que percepções e sensações se expressam pelo movimento corporal. Além disso, as capacidades corporais devem ser vistas na Educação Física como um instrumento que oferece as melhores possibilidades para a comunicação e a expressão (KUNZ, 2012, p. 137-138).

De modo geral entendemos que o papel fundamental da Educação Física escolar é proporcionar o contato das crianças com as manifestações culturais existentes no circo, em grau e exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos desta prática (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p. 63).

Do modo como estão situadas as propostas teóricas, observamos intenções direcionadas a uma valorização da expressividade, e que se refere a pensar na Educação Física para além de uma instrumentalização/esportivização do saber fazer, mas com sentidos que identificam os sujeitos, a partir de sua cultura, com possibilidades de utilizar os movimentos corporais como capacidades expressivas e comunicativas e relevantes para a Educação Física. Nessa mesma direção, Kunz (2012) salienta que esses elementos somente estabeleceriam sentidos à criança quando considerados os elementos de seu mundo vivido<sup>7</sup> e, especialmente, do seu mundo de movimento.

Isso nos remete a pensarmos a expressão corporal como linguagem espontânea da criança, também capaz de produzir informações e conhecimentos, que não representadas através de códigos predeterminados pela cultura adulta, como modelos determinados, mas como interações da própria criança, implicando possibilidades de perceber como a criança estrutura o movimento e lhe atribui sentido. Com isso, “‘professor-aluno’, capazes de expressar corporalmente significações/sentidos que precisam ser adequadamente ‘lidos’/compreendidos” (SILVA; AGOSTINO, 2007, p. 2).

Em meio aos caminhos percebidos, identificamos o conceito do “Brincar e Se Movimentar”, que deriva da concepção teórico-filosófica do Movimento, que Kunz (2007) chama de “Se-Movimentar”, e que se dedicou buscando abranger todo o desenvolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, para, assim, adequar a expressão “Brincar-e-Se-Movimentar”. “O ‘Brincar-e-Se-Movimentar’ é o mundo de vida mais essencial da criança, assim, é preciso compreender com maior profundidade o ser criança, ou seja, compreender seu envolvimento corporal com o mundo, com os outros e consigo mesma (COSTA; KUNZ, 2013, p. 52).

---

<sup>7</sup> Do mundo vivido de crianças, existe um potencial muito grande de jogos e brincadeiras no mundo do movimento das crianças que se configuram principalmente por meio dos sentidos comunicativo e expressivo (KUNZ, 2012).

Pensando nessa valorização da criança e no seu brincar é que buscamos vislumbrar o reconhecimento das Atividades Circenses enquanto conteúdo possível ao universo infantil, tendo em vista suas possibilidades expressivas/imaginativas, de aspectos exploratório e espontâneo. Entretanto, trata-se de um campo a ser investigado, visando a um sentido de reconhecimento tanto no que se refere ao conteúdo circense quanto ao próprio reconhecimento do aluno nesse processo, pois, se não entendido desse modo, correremos o risco de tornar esse conteúdo como mais uma possibilidade mecânica do movimento e de imposição à vida escolar da criança.

Nessa direção, Duprat e Gallardo (2010, p. 58), favoráveis a essa noção, compreendem que as Atividades Circenses necessitam "[...] ir além de seus aspectos funcionais, transcendendo e vinculando o aluno com o seu meio social, ampliando os questionamentos para 'onde', 'quando', 'para que' e 'por que', perguntas que transcendem o simples ato de fazer [...]". Em virtude dessas percepções iniciais, buscamos reconhecer a complexidade dos códigos que envolvem os conteúdos das Atividades Circenses, para que possamos explorá-los de maneira mais comprometida ao fazer pedagógico da criança. Assim, procuraremos, a seguir, dar início a essas intenções.

Consoante a esses aspectos, os autores Bortoleto e Machado disponibilizam contribuições:

Evidentemente que, considerando que o objetivo de Educação Física escolar não é a maestria motriz (desenvolvimento técnico e físico), mas ter contato com esta “parte” da cultura corporal que o Circo representa, qualquer atividade que se proponha deve ser executada num nível elementar (iniciação) de exigência técnico-física, potencializando a importância dos elementos lúdico, expressivo e criativo, que correspondem a estas práticas (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 62).

Fouchet (2006), nessa direção, situa-nos, discutindo o conteúdo das Atividades Circenses no âmbito da Educação Física de maneira a especificar os objetivos comuns e a natureza das aquisições que geram na aprendizagem, constituindo uma reflexão pedagógica sobre esse conteúdo, como a observação de algumas competências que, segundo ele, traduzem os valores dessa aprendizagem:

- Competências gerais (ética, cooperação, autonomia, cidadania): com objetivos de estabelecer respeito, valorização do aluno, organização, ajuda mútua e tomada de consciência nas dificuldades.

- Competência própria das Atividades Circenses e Artísticas: com objetivo de uma recreação, criação de possibilidades, introdução à musicalidade, conhecimentos básicos (malabares, acrobacia, teatro, equilíbrios) e o próprio movimento.

- Competências específicas: com objetivos de uma educação corporal completa, tónus muscular, equilíbrio, lateralidade, estruturação temporal e coordenação geral.

Segundo o autor, a prática das Atividades Circenses motiva a um amplo público, atendendo a todos os alunos e considerando as individualidades de cada um, permitindo igualmente experiências originais, fontes de emoção, de prazer e de interesse. Além disso, favorece um contexto heterogêneo, com a valorização dos gestos individuais, aptidões e centros de interesses, levando, inclusive, os alunos a se tornarem atores de sua própria aprendizagem.

Verificamos na obra do autor uma alta diversidade propositiva em relação às Atividades Circenses. Todavia, as discussões elencadas nos parecem distantes no que se refere ao reconhecimento do mundo da criança e de suas experiências, evidenciando a necessidade de avançarmos ainda mais nessas discussões. Diante da perspectiva, Costa e Kunz (2013) apontam que na literatura existem poucos estudos sobre o brincar como uma atitude fundamental, que traga em sua compreensão a brincadeira como uma atividade humana praticada com inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção para ela própria e não para futuros resultados.

Ao pretendermos seguir aprofundando os entendimentos pedagógicos, passamos aos estudos de Invernó (2003), que, devido às suas experiências no ambiente escolar com as Atividades Circenses, desenvolveu estudos nesse campo, com pretensões de potencializar uma educação integral, em diferentes situações motrizes, nos âmbitos afetivo, social, motor e cognitivo, com as seguintes finalidades:

[...] uma melhora em diferentes aspectos pessoais como a sensibilidade pela expressão corporal, o trabalho de cooperação, o desenvolvimento da criatividade, a melhora da auto superação e da constância nas diferentes tarefas, no conhecimento do próprio corpo, na melhora da auto estima [...] (INVERNÓ, 2003, p. 24).

Diante do propósito, Invernó (2003) dedicou-se a formular alguns subsídios organizativos desse conteúdo fundamentado na Praxiologia Motriz<sup>8</sup> (Ciência da ação motriz),

---

<sup>8</sup> A Praxiologia Motriz se centra em análises das situações motrizes a partir da ação motriz (passe da bola, fintas, interceptação), independente dos jogadores participantes. As diferentes ações motrizes de qualquer jogo, esporte, ou atividade física representam a parte visível e observável da própria situação motriz. Contudo, em cada situação motriz existem leis internas, uma lógica interna, das quais os diferentes jogadores se regem e, por

teoria criada por Pierre Parlebas (2001), com o intuito de buscar através do Circo uma ferramenta pedagógica. Nessa direção, o autor realizou estruturas, que se designaram em blocos temáticos organizados a partir de sua realidade educacional encontrada. Para seus estudos, Invernó baseou suas práticas pedagógicas na referência de classificação realizada pelo Centre National des Arts Du Cirque (CNAC) da França, agrupando as técnicas do Circo em Equilíbrios, Atividades Aéreas, Acrobacia, Manipulação e Ator de circo. Em meio ao estudo do autor, outros pesquisadores também se dedicaram nesta direção, buscando classificações a partir de tipos de materiais, critérios de ações corporais, característica do material e de sua utilização etc.

Em torno dessas classificações, surgem, então, projetos pedagógicos das Atividades Circenses, que buscam aproximações a nossa realidade escolar, enquanto realidade brasileira, considerando as possibilidades de adaptação de materiais e espaços, e que, desse modo, passam a discutir possibilidades circenses na escola. Dentre os autores, citamos Duprat e Gallardo (2010), Bortoleto e Machado (2003), que vêm elaborando discussões e caminhos nessa linha, tanto no que se refere ao seu reconhecimento como da sua aplicabilidade:

Entendemos, contudo, que para que seu desenvolvimento possa prosseguir, é essencial que seus conceitos sejam expressos de forma clara e que sua aplicação seja compreendida de maneira adequada, sem distorções de sua característica de cultura particular e ao mesmo tempo permitindo o acesso de um público cada vez maior (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 63).

Nesse viés, os autores Duprat e Bortoleto (2007) propõem uma classificação, disposta por unidades didático-pedagógicas e que serão ilustradas em relação ao seu reconhecimento.

Quadro1- Classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas

<b>Unidades didático-pedagógicas</b>	<b>Blocos temáticos</b>	<b>Modalidades Circenses</b>
<b>Acrobacias</b>	Aéreos	Trapézio fixo; tecido; lira; corda
	Solo/equilíbrios acrobáticos	De chão (solo); paradismo (chão e mãos-jotas); poses acrobáticas em duplas, trios e grupo
	Trampolinismo	Trampolim acrobático, minitramp; maca russa
<b>Manipulações</b>	De objetos	Malabarismo
		Prestidigitação e pequenas mágicas
<b>Equilíbrios</b>	Equilíbrio do corpo em movimento	Perna de pau; monociclo
	Equilíbrio do corpo em superfícies instáveis	Arame, corda bamba; rolo americano (rola-rola)
<b>Encenação</b>	Expressão corporal	Elementos das artes cênicas, dança, mímica e música
	Palhaço	Diferentes técnicas e estilos

**Fonte:** Adaptado por Duprat e Bortoleto (2007).

Em meio às descrições, os autores ainda realizam algumas observações sobre os aspectos de segurança relacionados à infraestrutura, modalidades mais indicadas, número de alunos por atividades etc. Uma série de elementos importantes a ser ponderada no processo de planejamento, que tenha por princípio o comprometimento com a segurança do aluno. Entretanto, não nos aprofundaremos nessas questões, considerando o objetivo do estudo, e manteremos nossa atenção numa análise das unidades didático-pedagógicas referidas. Nessa direção, Duprat e Gallardo (2010, p. 67) manifestam que “tão importante quanto fazer é o conhecer, entendido por nós como um ato pedagógico, pela intersecção de informações sobre o tema, trazidas pelo professor, e as experiências motoras e cognitivas dos alunos, que darão significado e sentido a este processo de aprendizagem.”

Com alusão a evidenciarmos os objetivos de ensino-aprendizagem que estão sendo privilegiados nas unidades (acrobacia, manipulativos, equilíbrios e encenação), referimo-nos

aos estudos de Duprat e Gallardo (2010), que assim consideram: As acrobacias são referidas como ações motoras não naturais, normalmente complexas, que tentam competir com as leis da Física que regem o movimento dos corpos, em sua maioria aprendidas pelo homem, com o objetivo específico e com características distintas das ações naturais (caminhar, sentar, correr etc.) (DUPRAT; GALLARDO, 2010).

Em torno do conceito atribuído a essa prática, é importante pensarmos qual o objetivo pedagógico que iremos traçar a partir dessa proposta, sendo a escola um espaço amplo de possibilidades de ação e de descoberta, principalmente quando nos reportamos à criança que, anteriormente ao movimento técnico, é capaz de criar diferentes possibilidades; de modo que essa prática possui todo um perfil de movimento técnico constituído historicamente pela ginástica, mas que, todavia, pode ser “reinventado” pelo professor, de maneira a ser *experienciado* pela criança nas mais íntimas possibilidades.

As manipulações de objetos — os malabares — consistem no controle das ações motrizes envolvidas principalmente com a habilidade de lançar, receber, equilibrar objetos (DUPRAT; GALLARDO, 2010). Essa prática também é considerada pelos professores como a mais acessível para o trabalho escolar, por tratar-se de uma ação que exige poucos recursos materiais, com um custo menor e com possibilidades de realização em espaços reduzidos, como outrossim ser subsidiada em espetáculos teatrais e dança. Os autores ainda fazem referência à utilização de materiais, tais como lenços, bolas, aros e claves, e, ainda, de outros materiais alternativos que podem auxiliar no desenvolvimento dessa prática com as crianças.

Os “equilíbrios” corporais, segundo Duprat e Gallardo (2010, p.114), “[relacionam-se] às leis físicas que intervêm na execução de uma tarefa motora”, estando associados às superfícies de apoio, com a localização do centro de gravidade do corpo e com a forma com que o peso do corpo está distribuído na superfície de apoio. Em relação a essa prática, parece importante nos darmos conta de que sua realização atende a outros elementos que ultrapassam o simples ato motor, estabelecendo uma enorme relação com a autossuperação e com a confiança, estabelecida em si e em relação ao outro colega.

E, por fim, a encenação, que, compreendida por Duprat e Gallardo (2010), constitui-se enquanto possibilidade expressiva e comunicativa, em que o tempo e o espaço podem dar-se de maneira subjetivas, criando-se situações nas quais a imaginação e a interpretação são fundamentais. “As atividades propostas nesta unidade didático-pedagógica devem ter como foco central a interação social, dado que o objetivo é comunicar alguma coisa (pensamentos, ideias, emoções) a alguém” (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p. 126).

Nesse mesmo entendimento, consideramos a encenação importante à proposta, por se fazer presente em todos os fundamentos das Atividades Circenses, manifestando-se dentre todos os espaços de criação e de experiência do aluno. Com isso, pensamos que deve ser

valorizada no campo da Educação Física, assim como das Atividades Circenses, como manifesto da expressão corporal da criança.

Na presença das perspectivas, almejamos, conjuntamente com Invernó (2003), que por meio das Atividades Circenses a criança possa, mais do que nunca, saltar, girar, fazer suas acrobacias e vivenciar a arte funambulesca do Circo, transcendendo suas atuações corporais para o campo da expressividade, da poética, da magia e do encantamento do Circo, *experienciando*, assim, sob o prisma lúdico esse conhecimento circense, com condições motivadoras que despertem para um conhecer esse legado cultural, que pode ser enriquecedor tanto no contexto da motricidade como no contexto da cultura e da arte.

No desfecho dos princípios pedagógicos que buscamos discutir, acreditamos mais no potencial dessa cultura popular, enquanto linguagem corporal voltada para a expressão e para a vivência, do que padronização e predeterminação dos gestos (BARONI, 2006). Nessa mesma linha, Soares (1998), ao desvelar alguns relatos históricos sobre o Circo, acrescenta-nos que “[...] os circos libertavam o espontâneo que fora aprisionado pelo saber científico, faziam renascer formas esquecidas da inteireza humana. Exibiam o que se desejava ocultar e despertavam imagens adormecidas no coração dos homens” (SOARES, 1998, p.28).

A partir desse breve reconhecimento que realizamos a respeito das Atividades Circenses, cremos ter-nos situado nesse campo circense, como que traçando uma inicial observação de suas possibilidades representativas dessa temática, que reúne uma série de conhecimentos de alto valor educativo e que torna sua presença na escola de todo modo justificada (INVERNÓ, 2003). Como bem mencionam Barragán, Bortoleto e Silva (2013), esses fatores merecem atenção e estudo; e argumentam que o desafio é proporcionar meios aos professores para que possam levar esse conteúdo para suas aulas, com total segurança e conhecimento. Sendo assim, parece-nos evidente a necessidade de investigar esse campo, para podermos conhecer de perto estas experiências pedagógicas.

Em síntese, sinalizamos a importância das Atividades Circenses no contexto da Educação e nos lançamos na busca de reconhecê-la pedagogicamente de modo mais profundo e coerente no que tange ao espaço da criança em meio ao seu brincar. Tarefa complexa, mas necessária no que se refere a tornar esse conteúdo ainda mais valoroso, assim como legítimo. Algo que, entendido por Duprat e Gallardo (2010) e Duprat, Ontañón e Bortoleto (2014) como uma pedagogia das Atividades Circenses, tem como objetivo debater a adequação das diferentes modalidades circenses, no ambiente escolar, considerando as que melhor se ajustem ao entorno/realidade em que está inserida. E, com isso, pensar no processo ensino-aprendizagem para além de uma abordagem superficial, com ênfase nas informações técnicas e procedimentais, mas que valorize as experiências dos alunos em seu processo de construção.

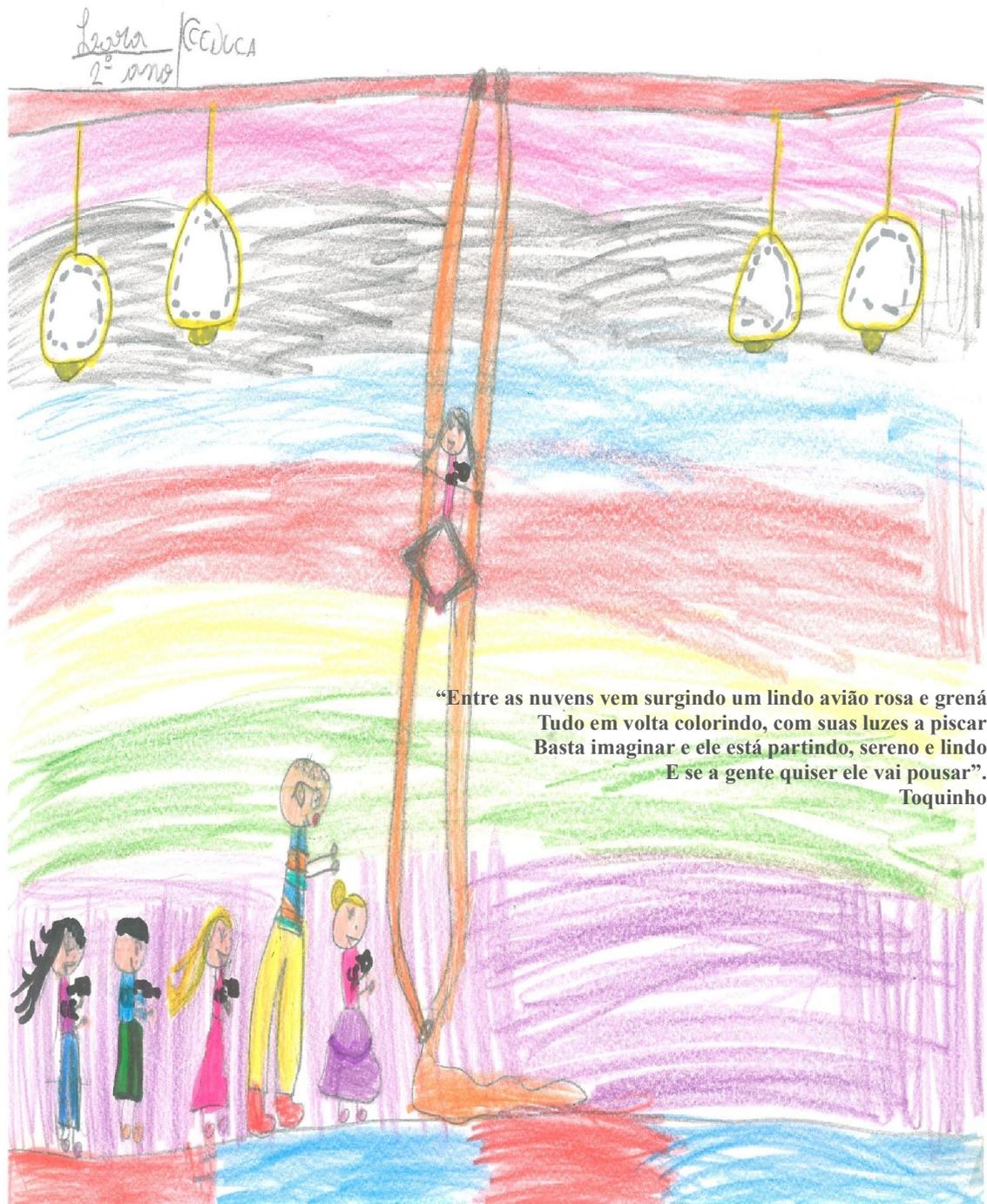


Figura 2 - Ilustração Atividades Circenses- Tecido Acrobático.

Fonte: Desenho do aluno do 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA)

## 4 CENÁRIO DO MUNDO DA CRIANÇA

### 4.1 O cenário perceptivo da criança

Buscamos compreender a criança é algo complexo, por estarmos tratando de um ser dotado de estruturas biológica e psicológica, e que, de modo natural, recebe influências de seu meio, no que se refere aos contextos social e cultural. Nesse sentido, falar da criança é algo a ser feito a partir de intenções sensíveis que busquem estabelecer relações a esses elementos, observando a criança a partir de sua complexidade do “Ser Criança”. Dessa forma, pretendemos elaborar discussões neste caminho, objetivando mediarmos interfaces nos processos pedagógicos na dinâmica educacional infantil, procurando compreender a criança a partir de seus cursos individuais de desenvolvimento.

Sob esse viés, o presente capítulo conduzir-se-á a partir de discussões referentes à percepção da criança, tendo em vista os estudos de Merleau-Ponty, que se dedicou a compreender a criança através de seu próprio mundo, “ser-no-mundo”, o ser imaginário, o ser consciente, o homem/criança compreendido em sua facticidade, que se revela no espaço e no tempo da vivência. Para o autor, “a percepção se desenvolve no tempo”, principalmente no caso das crianças (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 551). Isso faz crer que “se quisermos ter uma ideia exata do mundo infantil, precisaremos primeiramente estudá-lo no nível da percepção”, pois presume-se que é nesse nível que se elabora a causalidade (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 199).

Em face da importância dos estudos de Merleau-Ponty (2006) sobre a percepção humana, destaca-se que sua primeira observação se refere a uma crítica à concepção clássica da percepção infantil. Para ele, parece existir um equívoco ao tratar da percepção como uma soma de dados e de sentidos isolados, sem nada de comum entre si, considerando que as percepções e sensações da criança se formariam na experiência, de forma isolada, disjuntas, em forma de desordem e que somente com o avançar das experiências de vida da criança conseguiria estabelecer correspondências.

Com efeito, por meio dessa observação, o autor reconhece outro entendimento sobre a percepção da criança, e que busca tratar elaborando, como exemplo, a percepção das cores na criança, descrevendo-as em três estágios: “[...] já muito cedo a criança reage à luz; em

seguida, reação às cores saturadas; finalmente, aparecimento da diferenciação das cores: quentes de início e frias depois” (MARLEU-PONTY, 2006, p. 182). Posto que, para o autor, não se considera “uma continuidade absoluta nem descontinuidade absoluta, ou seja, o desenvolvimento não é nem uma soma de elementos homogêneos nem uma sequência de etapas sem transição” (MARLEU-PONTY, 2006, p.241). Em meio à exemplificação, o autor observa que temos dificuldade, enquanto adultos, de admitirmos que as crianças apenas possam ter diferentes percepções, como de não perceber as mesmas cores que o adulto. Nesse sentido, é importante considerarmos que “a percepção de mundo forma nossa consciência, mas nem sempre precisa haver correspondência entre o que há no mundo exterior e o que percebemos” (KUNZ, 2007, p. 16). Mediante esse entendimento, a experiência da criança começaria com “grandes categorias, no interior das quais há pouca diferenciação (por exemplo, objetos coloridos, objetos sem cor)” (MARLEAU-PONTY, 2006, p.182), e que de modo individual a criança estabeleceria condições de diferenciação, com efeito, sua percepção.

Frente ao exposto, o autor ainda considera que a criança não percebe tanto pelos seus órgãos dos sentidos e suas especialidades como pelos olhos, os ouvidos etc.; e do mesmo modo que os adultos, mas na sua totalidade, nesse caso de corpo inteiro, “uma tempestade de informações” que as envolve e que brevemente vai realizando a síntese. Isso faz crer que sua compreensão dessas sensações não deixa de estar interligada, uma vez que se trata de um conjunto de dados intermediados pelo seu corpo, que, por vezes, não distingue por meio dos olhos ou ouvidos. Desse modo, as percepções ocorrem pela presença de uma totalidade corporal da criança, pelo envolvimento afetivo com as sensações externas e, assim, um fenômeno importante, especialmente para a brincadeira e o Se-Movimentar da criança, que mais adiante pretendemos abordar (MARLEAU-PONTY, 2006).

Kunz (2007), ao estabelecer alguns *acercamentos* em relação à percepção na criança por meio dos estudos de Marleau-Ponty, expressa seu entendimento sobre a totalidade:

[...] criança se envolve sempre de corpo inteiro na atividade e por isto percebe o mundo ao seu redor de forma também mais global, e menos definido, talvez mais caótico, mas é a experiência de uma totalidade que vai se estruturando cada vez mais para dar formas definidas e mais detalhadas. Portanto o brincar como forma de um “interpretar/compreender-um-mundo-pelo-agir” (Tamboer) passa a ser de fundamental importância no seu desenvolvimento (p. 17).

Convém observarmos que para Marleau-Ponty a percepção da criança é mais sincrética (estruturas amontoadas, globais, inexatas) que a do adulto, sendo que, por vezes,

percebem as coisas mais de forma globalizada, e, por outras, em seus pormenores, de modo mais detalhado. O que leva à compreensão de que a percepção da criança é, ao mesmo tempo, global e fragmentária, enquanto que a do adulto é predominantemente articulada. De qualquer modo, salienta que “dizer que a percepção infantil está estruturada desde o início não significa dizer que ela tem a mesma estrutura do adulto” (p.186), pois a estrutura da criança ainda apresenta lacunas, regiões indeterminadas, e não uma estruturação precisa, como a do adulto. O que ocorre é que à medida que a criança se desenvolve ocorrem transformações e reorganizações (MARLEU-PONTY, 2006).

Para uma melhor compreensão, tomemos como exemplo a criança que desenha uma bicicleta. Ela reproduz um conjunto mais ou menos coerente, com detalhes hiperacentuados dessa estrutura, como o pedal, por exemplo; contudo, lhe escapam as relações mecânicas existentes entre as diferentes peças (relações entre pedal e roda traseira), que normalmente guiariam o adulto em seu desenho (MARLEU-PONTY, 2006). Com isso, não se quer dizer que a criança não possa ter variações, como bem evidencia Kunz (2007), ao destacar que, embora as pesquisas mostrem que a criança tenha uma percepção mais sincrética que a do adulto, atenta, ao mesmo tempo, em que a criança pode vir a ter uma percepção extremamente sensível a detalhes. Isso faz crer que a “percepção infantil não carece de síntese, mas de síntese articulada” (MARLEU-PONTY, 2006, p. 188), pois ela melhor percebe as estruturas fortes pouco diferenciadas, e, desse modo, conseguindo apreender a forma, mas raramente a estrutura do objeto.

Nessa direção, convém ressaltarmos que a experiência infantil parte de sua totalidade; todavia, esta poderá ser elaborada em torno de uma esfera mais caótica a uma mais estruturada, podendo, também, serem construídas hipóteses baseadas em semelhanças, nas quais “ela reduz a estrutura complicada a uma estrutura mais simples e que lhe seja familiar, acrescentando os detalhes discordantes que a impressionam no desenho da estrutura complicada” (MARLEU-PONTY, 2006 p. 188). Essas alternâncias perceptivas demonstram a individualidade dos sujeitos/crianças, que reagem a partir de suas percepções individuais e de influências do meio.

Considerando-se essa relação total e global que a criança estabelece, em seu desenho, podemos complementar que quando a criança desenha um cão com o rabo diante da cabeça, por exemplo, faz uma exposição gráfica da impressão que lhe é transmitida pelo cão (MARLEU-PONTY, 2006); de maneira que, nesse caso, a intenção da criança não é fornecer a representação conforme a aparência visual, por isso realiza uma exposição afetiva, ativa, da

fisionomia do animal. Aliás, para Merleau-Ponty (2006, p. 518), não existe "aspecto visual" para a criança, portanto, quando são apresentados os sentidos para a ela, isso se torna vago, já que nunca havia pensado no assunto, por não ter a ideia do que é visão, mas do que são as coisas. Assim sendo, não reproduz o que vê, mas, sim, os elementos constituintes da coisa que busca representar. Fica demonstrado, assim, como mais um exemplo de que a criança não está presa a “conhecimentos cristalizados, do mesmo modo que, quando ela se depara com as possibilidades do mundo, não o percebe com base em algum domínio de técnicas. Ela se entrega ao contato, ou podemos dizer: ela se confunde (no sentido de se misturar) com o próprio mundo” (GOMES, 2010, p. 99).

Conforme se pode constatar, é possível dizer que a criança possui um olhar diferente e individual em relação ao do adulto; e que, portanto, “muitas vezes seu desenho espontâneo é a reprodução de sua visão interior das coisas”, resultado da pouca atenção que a criança presta na precisão do contorno das coisas. “Nesse sentido, seu desenho exprime globalmente, portanto, sua percepção” (MARLEU-PONTY, 2006, p. 205). Logo, pode-se dizer que o desenho, para a criança, não representa uma cópia do mundo, mas a sua expressão individual, podendo exprimir seus próprios conflitos, através de sua compreensão em relação ao meio, que para o autor poderia ser descrito como “um ensaio de expressão” (MARLEU-PONTY, 2006, p. 206). Cabe ainda ressaltar que o objetivo de compreendermos o desenho da criança não se constitui em convertê-los a um sistema de conceitos sobre, mas perscrutar relações vivas da percepção da criança.

Com o intuito de clarificar as intenções a que se propõe o autor, Surdi (2014) explica que Merleau-Ponty, na busca por explicações sobre psicologia da criança, passa a acreditar na ocorrência de excessos de racionalismo dogmático; e que, em consequência disso, inicia um posicionamento da percepção do saber ouvir, observar e entender a criança, para poder sentir a expressão do seu mundo vivido, levando em consideração seu cotidiano cultural e antropológico. Com efeito, Merleau-Ponty (1990, p. 97) referencia que “a criança compreende muito além do que sabe dizer, e responder muito além do que poderia definir.”

Por tudo isso, Merleau-Ponty (2006) considera que a importância de observar a percepção ajuda-nos a compreender o fenômeno que ocorre entre o adulto e a criança, no qual “ambos se refletem como dois espelhos indefinidamente fronteiros. A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja” (p.85). Isso quer dizer que a criança é para nós o que somos para ela, o que revela o quanto somos responsáveis pela “mente infantil”. Essa relação, para o autor, não pode ser evitada, pois não há outro meio de

acesso à criança. Dessa forma, deixa claro que é preciso saber separar, o que vem de nós e o que é dela (MARLEU-PONTY, 2006, p. 85), e assim respeitar esse espaço de desenvolvimento e de expressão constituinte da criança.

Em relação à questão discutida, vale ressaltar o quanto as crianças têm um apetite insaciável de conhecimentos, e buscam saber tudo ao seu redor, não se satisfazendo com explicações simples ou incompletas. Isso parece claro quando começam a perguntar o “porquê” das coisas. E, “embora elas possam ver o mundo através de lentes, diferentes das nossas, elas se esforçam muito para adotar nossas lentes e, aos poucos, vão conseguindo” (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 286). Em meio à questão, parece-nos perceptível a grande responsabilidade dos sujeitos envolvidos na vida da criança, como agentes desse processo, e que devem, desse modo, atuar com sensibilidade e atenção aos momentos elaborativos das crianças; do contrário estaremos faltando, como bem coloca Marleau-Ponty (2006, p. 179): “ao analisar o ponto de vista que o adulto se coloca em relação à criança afirma que este não procura compreender as concepções das crianças, mas sim traduzi-las para o seu sistema de adulto.”

Nesse mesmo sentido, o autor complementa explicando que é preciso abster-se do uso dos conceitos e significados exclusivos do mundo do adulto, para não falsear o pensamento infantil, pois, desse modo, estaremos impondo nosso modo de ver o mundo, partindo da premissa de que temos a percepção correta de toda a realidade. Dada as relações perceptivas da criança e a influência do adulto sobre ela, considera-se significativo que se promovam espaços enriquecedores de experiência infantil, buscando a atenção das expressões dessas a partir de suas falas, escritos, desenhos, gestos etc., como de suas emoções e histórias de vidas.

Por tudo isso, o brincar, enquanto forma de experiência, parece expressar-se como uma possibilidade substancial de uma compreensão do mundo da criança, em vista de uma realidade significativa. Assim, buscaremos alguns aprofundamentos por intermédio dos importantes pesquisas relacionadas à Percepção da Criança, realizados por Kunz (2001), que apresenta um estudo sobre o tema Percepção e Movimento Humano<sup>9</sup> e que, portanto, vem a atender aos objetivos a que se encaminha esse trabalho.

---

<sup>9</sup> Ver KUNZ, E. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Caparróz, F. E. (Org). Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

## 4.2 O cenário do brincar

O brincar enquanto ato expressivo e espontâneo da criança compreende-se como fundamental ao processo de seu reconhecimento, pois a criança se expressa para o mundo e para si mesma brincando. Ao se expressar por meio do brincar, ela dá sentido ao que faz, ela dá significado aos seus sentimentos, suas emoções e sua corporeidade. Isso faz crer na importância de buscarmos conhecer os sinais emitidos pela criança por meio de seu brincar, através de suas vivências e experiências subjetivamente significativas. Dada a relevância, dedicar-nos-emos, nesse momento, a compreender como a criança vive esse brincar e o quão importante se torna em sua vida.

Nessa direção, referimo-nos, a priori, à literatura de Kunz (2007), que assinala o expressivo interesse por parte dos estudiosos em classificar o brincar da criança, a partir dos âmbitos cultural, social e psicológico. Em meio a essas tendências, o autor mostra-se adverso, compondo alguns outros entendimentos, perpassando por entender que “somente aqueles que pesquisam e convivem com crianças descobrem que o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim total” (KUNZ, 2007, p.18). O posicionamento do qual trata o autor nos conduz a uma reflexão intrincada diante do brincar, perpassando as individualidades das crianças e o seu emocionar-se nas relações que se estabelecem; logo, uma difícil tarefa de reconhecimento, tendo em vista os indivíduos responsáveis por esse brincar.

Em meio à complexa interpretação do tema, o autor nos lembra que “não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma, o tempo e de que a criança brinca depende em muito do grau de complexidade social, da família, do pertencimento a diferentes classes sociais [...]” (KUNZ, 2007, p. 19). Tais questões nos movem a uma absoluta sensibilização do brincar, e da criança que brinca, como constituintes de um espaço de pertencimento desse brincar.

Considerando tais questões, Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 231) observam que:

[...] a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados.

Fazendo uso das palavras dos autores, podemos dizer que o brinquedo, em seu sentido genuíno, se constrói em si mesmo, construindo-se e desconstruindo-se por meio do próprio brincar da criança; podendo, naturalmente, ser suprimido quando não respeitadas as individualidades do ser criança, em seu sentido verdadeiramente imaginário de ser. Nesse viés, Santin (1994, p. 29) esclarece que o brincar é acima de tudo “exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca.”

Na mesma direção, Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) assemelham-se, afirmando:

Como diz Janet Moyles em seu livro *A excelência do Brincar*, “Tentar definir os conceitos de brincar é como tentar agarrar bolhas, visto que toda vez que parece haver algo em que podemos nos agarrar, sua natureza efêmera não nos permite isso”. O bebê de 12 meses que está na cozinha batendo as panelas umas nas outras está brincando. A criança de 18 meses que está no berço praticando em voz alta todas as palavras que conhece está brincando. A criança de 4 anos que está jogando pela primeira vez num time de futebol está brincando. E a criança de 5 anos que está fazendo uma brincadeira fantasiosa complicada com um amigo também está brincando. O que essas atividades têm em comum? Quando pediram a quinhentos professores para definir o brincar, o número de respostas foi o mesmo que o número de professores! (p. 240).

Como observamos, não existem definições específicas para explicar o brincar, tendo em vista tratar-se de algo pessoal, individual do ser humano, do mesmo modo não existem atividades específicas envolvendo este mundo do brinquedo, como algo definitivo. Assim, brinquedo não pode ser manipulável nem mesmo separável da ação de brincar, assim como expõe Santin (1994):

Brincar significa gerar a ludicidade para criar o universo do brinquedo. Portanto, o mundo lúdico não está em algum lugar, não é uma instituição, não é uma atividade e não é real. Entretanto, ele pode acontecer a qualquer lugar desde que, simplesmente, alguém decida querer brincar. A ludicidade está ali, presente, viva e em toda sua plenitude. Ela somente se manifesta como forma viva e vivida (p. 28).

O brincar enquanto processo vital e autônomo possui como praticante incontestado do brinquedo a própria criança, e somente ela é capaz de brincar apenas por brincar. Ou seja, as crianças nascem ansiosas por compreender tanto quanto puderem as coisas ao seu redor, por isso observam, imaginam, especulam e fazem perguntas a si mesmas; conjeturam possíveis respostas, constroem hipóteses e teorias (HOLT, 2006). Desse modo, as crianças compõem-se imersas a um processo contínuo de descobertas por meio de seu brincar espontâneo e curioso. Para Cunha (2002), as crianças são mestres da atitude de maravilhamento:

Portanto não é filosófico reprimir nas crianças o prevalecimento da atitude de encantamento. Devem ser estimuladas a tirar o máximo proveito do encantamento com o mundo, para povoar seu universo interior de elementos dramáticos mais densos e imaginários mais criativos. (p. 49) Platão, o primeiro grande escritor de filosofia ocidental, considerava como atitude filosófica básica a admiração, uma das formas de maravilhamento (p. 49).

À vista disso, parece-nos fundamental refletirmos o fato de que, quando a criança brinca, torna-se desafiada a avançar em seus processos, pela construção e elaboração de hipóteses e pela criação de possibilidades de ação através de seu imaginário. Com efeito, são motivadas a reiterar sua realidade e modificá-la por meio de suas necessidades. Nesse contexto, podemos observar a ocorrência de diversos espaços de criação e de apropriação da criança, significativos a ela, e proporcionado pelo seu mundo do brincar, como bem relata Santin (1994):

A vida infantil é constituída pelo mundo do brinquedo. Um mundo criado pela criança, onde ela mesma se autocria. A criança traz para dentro dessa área do brinquedo objetos, fenômenos, personagens do mundo que a envolve. Em geral julga-se que a criança brinca somente quando é deixada em liberdade para manipular objetos, para se movimentar, para fazer o que bem entender segundo sua vontade e decisões, entretanto, tudo indica que ela continua com o mesmo espírito lúdico quando se relaciona com outras pessoas, quando participa da vida familiar e, especialmente, quando está em companhia de outras crianças (p. 20).

O brincar livre e imaginário, sobre o qual trata o autor, tem como perspectivas a livre inserção da criança na brincadeira, com espaços espontâneos de criação, imaginação e poder de decisão em suas realizações, com possibilidades de construir sentidos e significados naquilo que realiza (KUNZ, 2007). Com isso, o imaginário da criança se elabora em seu próprio tempo, a partir de suas individuais formas de ver o mundo, de criar e recriar, em que se apropria de algo não “dado” ou “pronto”, mas de algo sujeito à transformação e à criação, elaborados pelo seu olhar e por sua sensibilidade. Kunz e Simon (2014) reintegram o sentido das brincadeiras de faz de conta, salientando que:

É na brincadeira de faz de conta que as crianças estimulam as capacidades de sonhar, devanear e criar- relacionadas, sobretudo, com o pensamento abstrato e capacidade subjetiva. É importante não tolher tais capacidades, mas pelo contrário, oferecer elementos que estimulem a capacidade criativa nas brincadeiras de faz de conta. São atividades que criam oportunidades de transformação às crianças ao se comportarem como animais, personagens de contos, heróis e heroínas, entre outros (p. 388).

Piaget (1971), em meio aos seus estudos sobre a criança, manifesta grande ênfase ao processo imaginativo, ressaltando que ao brincarem de “faz de conta” as crianças atingem o

marco em seu desenvolvimento, tornando-se capazes de pensar simbolicamente, entendido por ele como elemento principal do pensamento humano e que os distingue de outros animais. Santin (1994) reforça esse entendimento explicando que a criança quando brinca cria uma realidade de símbolos<sup>10</sup> e sonhos, a qual se apresenta como uma solução imediata aos problemas vividos.

A ludicidade é uma tecitura simbólica fecundada, gestada e gerada pela criatividade simbolizadora da imaginação de cada um. Brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca. Os mundos fantasiosos do brinquedo revelam a fertilidade inesgotável de simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano (SANTIN, 1994, p.29).

Como já observamos, o faz de conta e a fantasia em meio à construção da criança não têm tempo para acontecer nem mesmo para terminar. A criança constrói-se de liberdade a todo o momento, através de sua fantasia, de suas imitações, dos espaços que elabora, dos lugares para onde é capaz de ir e vir, de ser ela mesma e ao mesmo tempo não ser, uma “metamorfose” de criação vivida pela criança a todo o momento. Simon e Kunz (2014, p.385) realçam a “[...] imaginação como importante mediação dos primeiros contatos e aprendizagens da criança no mundo, pois a brincadeira imaginativa permite à criança estabelecer relações e compreensões que nem sempre, na realidade do mundo, acontecem.”

Segundo Girardello (2011, p. 90), o brincar imaginário torna-se significativo enquanto espaço de liberdade quando se tem em conta que “[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além”. Esse sentir além vinculado à intenção de exercitar a curiosidade sobre as coisas no mundo, constituir seus próprios conhecimentos sobre elas e sobre si próprios, e assim viver mais plenamente o imaginável.

Em meio às compreensões, o brincar imaginativo da criança tem como princípios uma riqueza fundamental, e assim devemos observá-lo em sua plenitude, no sentido do desejo de a criança brincar, pelo simples brincar, tendo em conta seu próprio envolvimento pela ação da

---

<sup>10</sup> O simbólico é uma reação especificamente humana diante dos desafios do mundo externo. O brinquedo sendo, como afirma Schiller, o passo primordial da humanização do homem constrói-se, portanto, como um sistema simbólico que revela uma maneira de ser da criança, e por que não? –do adulto, de estabelecer uma relação com seu meio circundante (SANTIN, 1994, p.29).

brincadeira e por ser ela, mais do que nunca, constituída de movimento e de criação. Santin (1994) reitera o sentido do brincar, afirmando que

[...] o brinquedo não tem outro sentido que ele mesmo, ao contrário do trabalho e do esporte de rendimento que se sustentam pelos resultados e, exclusivamente, pelos resultados. Para brincar não se precisa de treinamento, de instruções, de iniciações. Brincar é simplesmente brincar (p. 31).

Diante da menção a que nos referimos sobre o brincar, a autora Verden-Zöller (2006) colabora, destacando os sentidos importantes quando se fala em criança e brincadeira. Para ela, o brincar não possui propósitos que lhe sejam exteriores, e sim um próprio operar no presente, organizando-se de modo espontâneo, com base em formas imediatas, de ações, movimentos e percepções, a partir de expressões e conexões entre o ser vivo e seu meio. Em face ao exposto, Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006) destacam alguns elementos que envolvem o brincar:

Em primeiro lugar, o brincar tem que ser prazeroso e divertido. Isso não quer dizer que brincar signifique ter ataques de riso. Mas que tem que ser divertido. Em segundo lugar, o brincar não pode ter objetivos extrínsecos. Não se começa a brincar dizendo “hummm, acho que agora vou brincar para desenvolver algumas habilidades de que preciso para aprender a ler”. Brinca-se pelo prazer da brincadeira. O brincar não tem uma função; é não-utilitário. Em terceiro lugar, o brincar é espontâneo e voluntário, é escolha livre de quem brinca. Em quarto lugar, o brincar envolve a participação ativa de quem brinca. A criança tem que querer brincar. Se ela fica sentada passivamente e não se envolve muito no que está acontecendo, isso não é brincar. E, por fim, o brincar envolve um certo elemento de fazer de conta (p. 240).

Ao nos aproximarmos, neste ponto, do espaço do brincar, consideramos com mais atenção essa atmosfera imaginária, visando redescobrir e valorizar esse caminho da fantasia, que parece estar perdido no entorno de tantas teorizações e racionalizações, as quais consideram o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras (SIMON; KUNZ, 2014). desse modo, carece de uma valorização desse imaginário da criança, com o sentido de estabelecer significados para a sua vida, como bem retrata Kunz (2007):

O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral de seu Ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo Sagrado para a Criança. Impedir esta possibilidade é uma “Lebensentzug” (Zur Lippe), extração de vida sem morrer (p. 18).

Nesse caminho, o brincar se compõe como uma das mais sérias ações infantis, sendo

fundamental na vida das crianças, considerando sua autenticidade, em que são constituídos os mais profundos e valorativos espaços de criação e imaginação, e que, todavia, necessitam ocorrer na sua plenitude. Um viver e ser criança no “aqui agora”, sem nenhuma justificativa alheia a esse fim; é um brincar pelo brincar, com o simples intuito de viver a infância e ser feliz. Assim sendo, o brincar torna-se fundamental e legítimo ao tratar-se do movimento natural das crianças, e o meio pelo qual elas espontaneamente têm para crescer, desenvolver-se e aprender. Assim, tais princípios nos levam a pensar nesse brincar através do movimento da criança, já que o movimento é a base para todo o seu brincar; logo, faz-se importante ressaltarmos, a seguir, alguns aprofundamentos referentes a esse Se-Movimentar da criança, considerando os seus sentidos e significados (KUNZ, 1991, 1994, 2001).

#### **4.3 O cenário do Brincar-e-Se-Movimentar da criança**

Buscando compreender um pouco o ser humano que se movimenta, na relação do Brincar-e-Se-Movimentar, passamos a compor algumas aproximações à expressividade imaginativa que a criança apresenta na brincadeira, por meio de seu movimento livre e espontâneo. Haja vista as discussões importantes sobre um pensamento de liberdade e expressividade humanas, necessárias na construção criativa e importantes a serem considerados em nosso mundo atual, que de forma condicionada de pensar e fazer afasta-se cada vez mais dessas possibilidades (COSTA; KUNZ, 2013).

Em meio à intenção, buscamos compreender sobre o que trata essa teoria a que chamamos de “Se-Movimentar”, enquanto referência teórica para a orientação e a condução de nossos estudos sobre o movimento da criança. À vista disso, Costa e Kunz (2013) explicam que sua origem se vinculou à necessidade de uma teoria para o Movimento Humano, que superasse o tradicional conceito de deslocamento no tempo e no espaço, passando como centro de interesse o sujeito, a criança que se movimenta. Para tal referência, foram, então, explicitados dois pontos relevantes desse pensamento:

Primeiro é o fato de que na concepção de movimento desta teoria, a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados apresentados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu “Se-Movimentar”. [...]. Assim no segundo ponto, o “Se-Movimentar” passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o tempo vital (COSTA; KUNZ, 2013, p. 69).

A elucidação nos permite algumas reflexões, atentando-nos a uma intencionalidade criativa da criança, a partir dos sentidos e significativos atribuídos ao seu brincar. A propósito, as vivências subjetivas e expressões prazerosas, manifestadas nesses tempo e espaço da criança através do Brincar-e-Se-Movimentar. Considerando tal conceito, Kunz (1991) entende esse Se-Movimentar da criança como diálogo com o mundo, e a própria expressividade, em que a as crianças descobrem esse mundo pelo seu Se-Movimentar livre e espontâneo, por meio de sua linguagem específica que são o seu próprio movimento expressivo, que os torna capazes de produzirem sentidos interpretativos da sua própria realidade (KUNZ, 2004).

Em torno dessa compreensão, Kunz (2014, p. 79) pontua que desse modo “nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si”. O que significa que não se pode isolar o movimento do ser que se movimenta, pois sempre há forças próprias, que se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições. “Em síntese, há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem” (p.79).

Isso nos faz pensar no brincar da criança não somente como uma necessidade de ordem física ou motora do seu desenvolvimento, mas como uma capacidade expressiva e intencional de movimento. O Brincar-e-Se-Movimentar é um ato espontâneo, criativo e, principalmente, imaginativo, considerando que “crianças brincam e Se-Movimentam sempre e precisam disso para viver. Assim elas estão permanentemente corporalmente presentes e atuantes” (COSTA; KUNZ, 2013, p. 66).

[...] o Se-Movimentar não se constitui como meio para transportar algo- a expressão- ou seja, algo que estava no interior do Ser (no nosso caso a criança), e que precisa ser exteriorizada do ser. É a própria percepção do mundo. É a própria experiência (GOMES, 2010, p. 127).

Nessa direção, Simon e Kunz (2014), ao referirem-se à experiência<sup>11</sup> acrescentam que as crianças que conseguem realmente Se-Movimentar através de suas experiências, conseguem avançar em suas potencialidades no mundo em que vivem. Deveras explicam que “as crianças pequenas precisam da liberdade, vivacidade e riqueza da imaginação do Brincar-e-Se-Movimentar para crescer e se desenvolver” (p. 390). O autor acrescenta que a

---

<sup>11</sup> "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. 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. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (LARROSA, 2002, p. 21).

sensibilidade, as percepções e a intuição humanas se desenvolvem de maneira mais aberta e com maior intensidade, quanto maiores forem as oportunidades de vida, considerando as vivências<sup>12</sup> e experiências constituídas por um Se-Movimentar espontâneo, autônomo e livre (KUNZ, 2000).

A propósito, nas atividades em que um livre Se-Movimentar acontece, em que se valorizam as experiências através do diálogo com o mundo, torna-se possível um despertar para a criatividade imaginativa da criança, em que essa, ao se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, enquanto participante ativa, manifesta-se com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar, resultando em um “Se-Movimentar criativo” (KUNZ, 2009).

Ao concebermos a criança como um ser dotado de uma criatividade imaginativa e de uma espontânea expressividade, entendemos não existir caminhos de seu total desenvolvimento que não a sua própria liberdade de expressão criativa. Nesse caso, o que a criança precisa é que lhe deixem brincar, com oportunidades de explorarem o seu corpo e o seu meio, e assim se tornarem “protagonistas” de sua própria história.

Para Costa e Kunz (2013, p.72), essas questões até momento discutidas devem ser entendidas não apenas como um simples fazer da criança, mas como a própria vida da criança: “Não é o ‘Brincar-e-Se-Movimentar’ no seu sentido objetivo que nos interessa, mas sim a criança que ‘Brinca e Se-Movimenta’ num contexto pessoal e situacional onde a identidade individual e social se equilibra constantemente”.

Pois, desta forma um “Se-Movimentar” livre que se encaminha para a imaginação e a fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, deixando se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada. A realidade assim se transforma e a vida ganha sentidos que promovem sentimentos de auto-realização, prazer e conhecimento que transcendem ao objetivamente realizado e coletivamente vivenciado (COSTA; KUNZ, 2013, p.71).

Diante das relações estabelecidas em meio ao brincar e ao Se-Movimentar, torna-se importante discorrermos a respeito de nossa sociedade, e dessa maneira analisarmos “onde”, “quando” e “como” esse brincar se apresenta inserido na vida das crianças. Em síntese, constatamos um distanciamento entre o que se deseja e o que realmente se tem como real, visto que o brincar se encontra determinado a espaço e tempo sociais. O que significa dizer

---

<sup>12</sup> Conceituação de Vida, Vivência e Experiência, por Kunz (2014, p. 20), em que utiliza como referência Zup Lippe (1987): “[...] a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência”.

que o brincar, na atualidade, reduziu-se há um tempo determinado na agenda das crianças, reproduzindo um modelo padronizado de nossa sociedade, a qual almeja resultados imediatos; resultados esses que geram transformações e perdas, muitas vezes, irreparáveis à infância:

A tendência natural de Se-Movimentar e brincar da criança, rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nasce como pela indução, na maioria das vezes, imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas de brincar na criança. O “brincar espontâneo” e o “brincar didático. Infelizmente é sobre este último que maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática. (KUNZ, 2007, p. 17-18).

O “brincar didático” a que se refere o autor diz respeito às diferentes nomeações atribuídas na literatura sobre esse tema, sendo elas: Aprendizagem Motora, Psicomotricidade, Motricidade Infantil, Jogo etc. Inclusive, a própria literatura específica que aborda a temática do brincar e brinquedo infantil estabelece essa visão didática (KUNZ, 2007). A problemática em torno desse assunto nos parece infinita, já que a questão que se constata é uma preocupação excessiva ao futuro dessas crianças, as quais devem ter suas brincadeiras controladas, tanto para não perderem seu tempo quanto para brincarem a partir de ações funcionais, como resultados motores. Nessa medida, a brincadeira acaba justificada como um fim em si mesma, com objetivos determinados por alguém que não a criança.

[...] a “didática do brincar” se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim como nas teorias do Movimento Humano na Educação Física em que o privilégio de estudo se concentra nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, Ser Humano, que “Se-Movimenta” (KUNZ, 2007, p. 18).

Ao restituirmos nossas análises aos aspectos sociais, verificamos que as crianças vêm sofrendo o furto de sua vivência lúdica na infância, através da negação temporal do brinquedo ou mesmo através do consumo ‘obrigatório’ de determinados bens e serviços oferecidos como um grande supermercado. Nesse caso, o autor se refere aos bens como brinquedos, vestuário, espaços de lazer e outros (MARCELLINO, 1989). Outrossim, o autor analisa que tal caminho leva a criança a não ter tempo e espaço para a vivência da infância, o que acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, que não são produzidos por ela, mas para ela, o que gera a transformação do brinquedo em mercadoria<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> “Para Rubem, uma das contribuições da sociedade contemporânea, onde a lógica da produção e consumo é hegemônica, hegemonia essa que nega o brinquedo, é acabar por se apresentar com habilidade exclusiva para

Diante da realidade, parece-nos fundamental que questionemos por onde anda este brincar livre e espontâneo e qual o espaço temporal de criação e imaginação de nossas crianças. Marcellino (1989) compreende esse processo como uma ruptura, em que tiram o direito do lúdico das crianças, o seu espaço de sonhar e ser feliz; e, como se não bastasse, ainda fomentam expectativas a essas crianças enquanto futuros adultos, no sentido de que se tornem criativos, autônomos, bem sucedidos. Como isso poderia acontecer? Se não há oportunidades reais para isso, estando “sufocados” em prol de um futuro, muitas vezes, incerto e impedidos de serem simplesmente crianças.

É comum se falar na “falta de linguagem e imaginação” de crianças e jovens. E não faltam estudos tentando detectar “cientificamente” as causas para esse efeito. Entre aqueles são apontados a “massificação”, o “desrespeito aos dialetos das classes menos favorecidas”, a “imposição da linguagem oficial” etc. Sem deixar de levar em conta esses fatores, penso que a “pobreza” de linguagem e imaginação está, diretamente, ligada à “pobreza” de experiências de vida humana, e nela, à restrição do lúdico. E essa “pobreza” não é exclusivamente de classes sociais. Nesse aspecto todos somos pobres. É nesse sentido que entendo as crianças, consideradas por Korczak, como vítimas “da miséria”, ou “do excesso” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 93 apud MARCELLINO, 1989, p. 57).

Notadamente existem grandes problemas a serem resolvidos, dentre eles a pouca compreensão desse Se-Movimentar da criança como um ato livre, autônomo e espontâneo, e que demanda cuidado e sensibilidade a quem esteja envolvido; pois as crianças sentem e entendem muito do seu desenvolvimento e querem que os adultos as auxiliem para avançar e crescer, de maneira que se alguma coisa as impede de avançar podem facilmente se recolher em seu mundo imaginário de sua própria fantasia (KUNZ, 2007).

Dessa forma, compreendemos que, para que possamos auxiliar no desenvolvimento de nossas crianças, é necessário atingirmos dimensões de um Se-Movimentar livre, em que se valorize a imaginação e a fantasia, com atenções redobradas aos elementos de negação a esse tempo e espaço da criança. Compreender essas relações que se estabelecem é compor sentidos e significados para esse espaço infantil. São, portanto, as experiências significativas e repletas de imaginário que nos possibilitarão contribuir ao mundo de vida da criança, valorizando e ampliando esse universo com a simples atenção ao que é mais importante e mais valioso para a criança — o seu Brincar-e-Se-Movimentar a partir de seu mundo imaginário.

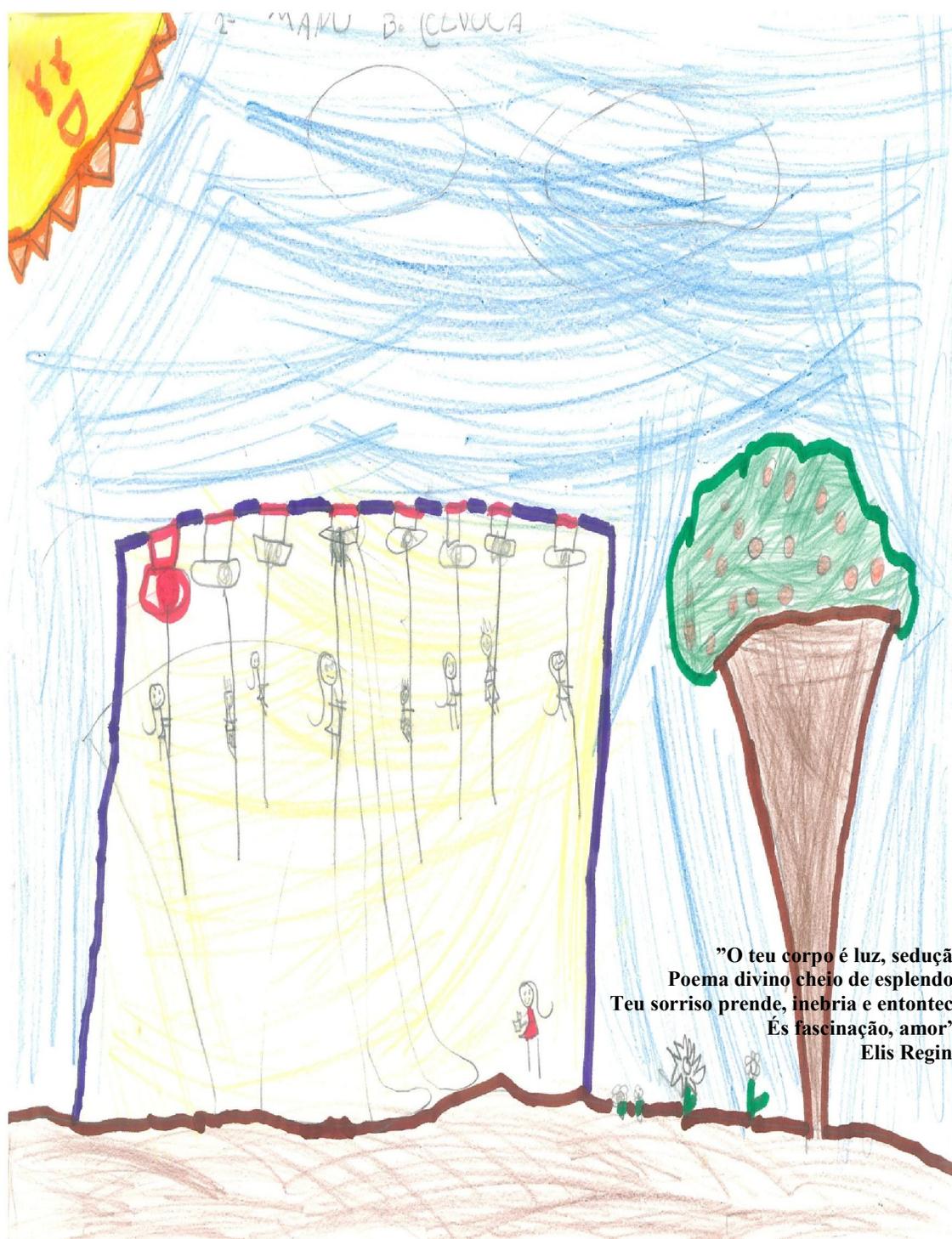


Figura 3 - Ilustração Atividades Circenses - Tecido Acrobático.

Fonte: Desenho do aluno do 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA)

## **5 O BRINCAR E O IMAGINAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL INFANTIL**

### **5.1 O cenário do Brincar-e-Se-Movimentar na escola**

Diante das intenções que estamos nos propondo a discutir, compreendemos como importante observar a escola como o lugar desse brincar, entendendo tratar-se do ambiente em que nossas crianças passam boa parte do seu dia e onde se “instauram” ou “não” esses espaços de brincadeira. Nesse sentido, nossas intenções caminham num enfoque pedagógico, em que procuraremos compreender esse espaço, em prol de uma valorização da criança e de seu Brincar-e-Se-Movimentar.

Sob a perspectiva de uma pedagogia de movimento, Hiderbrandt-Stramann (1999; 2001) interpreta a escola como o lugar para movimentar-se, sendo o princípio geral na organização e configuração da escola. Para o autor, o movimento transforma-se em parte construtiva de aprendizagem e de vivências ancorados em conceitos de educação que não veem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, mas também a do sentido e a do corpo.

Considerando a contribuição do autor, observamos o Se-Movimentar enquanto fundamental a esse espaço de construção dos sujeitos, concebendo-o enquanto elemento de atuação e elaboração de saberes, o que significa pensar no ser humano que se movimenta e seus significados (KUNZ; TREBELS, 2006; KUNZ, 2000; TREBELS, 1992). A questão, nesse sentido, não é de buscar um caminho de aprendizagem mais efetivo através do movimento, mas de reconhecer esse Se-Movimentar enquanto possibilidade de realização individual, e de potencialização através das experiências de movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009).

Desse modo, valorizam-se as experiências de vida das crianças, com características a um comprometimento com esse Se-Movimentar, versado na valorização do próprio sujeito que se movimenta. Nessa perspectiva, Gomes (2010), orientado por Heller (2003) e Kunz e Trebels (2006), busca compreender a criança no sentido de como ela vivencia o que faz, pensando na sua experiência de mover-se, como uma relação de sentido e significado entre ela e seu meio; e reconhece esse Se-Movimentar a partir do olhar na própria criança,

considerando suas intenções, necessidades e desejos.

O Se-Movimentar, então, se coloca não como espaço temporal, onde a escola concede alguns momentos para o movimento, como alternativa para a inserção de algum conteúdo “mais importante”, mas um Se-Movimentar entendido como elemento do processo vital, considerando as relações que se estabelecem na vida das crianças, capazes de torná-la parte do processo enquanto movimento. De modo contrário, Hildebrandt-Stramann (2009) interpreta como uma domesticação dessa máquina de desejos e de prazeres que é a criança, e que assim as torna incapazes de criar, de imaginar, de serem crianças. Nesse mesmo sentido, o autor expõe que:

Movimentar-se é um comportar-se significativo, com referência a cada situação específica de movimento individual; é a ação na qual o mundo e as coisas nele contidas podem ser compreendidos como um todo recíproco: um mundo de saltar, de montar, de balançar. Movimentar-se é uma forma espontânea de compreensão do mundo em ação (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009, p. 19).

Em meio aos sentidos explicitados por Surdi (2014, p.130-131), entende-se que o “brincar e o Se-Movimentar podem ser considerados um caminho que proporciona um processo autêntico e totalizador, no qual a criança se doa por inteiro na ação”, e, dessa forma, “o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns”. Desse modo, a proximidade do Brincar-e-Se-Movimentar parecem expressivos quando compreendemos que:

No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras, atividades condizentes com os participantes. Existe um respeito em relação às diferenças, no sentido que os papéis não são impostos externamente, mas discutidos no grupo. Dessa forma, todo ser humano tem o poder de mudar o mundo e, com isso, mudar a si mesmo. O brincar proporciona às pessoas que se entreguem totalmente à atividade proposta. A ludicidade fornece um impulso para que esse ato seja intrínseco e cheio de significações (SURDI, 2014, p.131).

Nessa mesma direção, Simon e Kunz (2014, p. 378) observam que a criança, na brincadeira, tem “liberdade de percorrer o caminho que quer e precisa a fim de chegar ao final escolhido ou aproximado para ter uma experiência de sucesso na atividade”, e isso naturalmente condiz com a possibilidade que a criança assume em meio a essa total liberdade. Segundo os autores, “não há limitações quanto à forma, sim novas possibilidades”. O mais importante são as experiências de movimento, pois requer possibilidades de escolha, bem como a de criação diante da imaginação de cada um.

Ou seja, brincadeiras com espaço e liberdade para a fantasia e imaginação permitem que a criança crie e desenvolva ações e relações individuais e coletivas com a situação, cenários e elementos imaginados, sendo então ressignificados, obtendo um sentido e uma intencionalidade própria (SIMON; KUNZ, 2014, p. 382).

Desse modo, as brincadeiras, retratadas pelas experiências imaginativas, adquirem função significativa na vida das crianças, por isso devem fazer parte do cotidiano escolar; assim, a questão que nos é apresentada trata de que a escola e o professor necessitam tornar este mundo e as pessoas mais acessíveis a esse brincar. A palavra-chave, segundo Holt (2006), refere-se ao acesso a essas experiências, e explica que as crianças buscam acessar coisas muitas vezes simples, não necessitando prioritariamente de espaços e coisas elaboradas. Dessa maneira, pode-se explorar tudo, desde que haja acesso a esse brincar livre e espontâneo.

O papel do professor, nesse sentido, parece-nos ainda um pouco difícil de ser mensurado — sobre como e quando necessita intervir nesse espaço do brincar, de forma a contribuir, tendo em conta que deve ter a preocupação de não descaracterizar a atividade do brincar. Nesse caminho, acreditamos, assim como Rocha (1997, p.82), na necessidade de um equilíbrio “entre a intervenção necessária (o que deve ser de autoria do professor) e o afastamento necessário (o que é importante que seja de autoria das próprias crianças).

Em meio à dificuldade exposta por Husserl (2006, p. 154), somos direcionados igualmente a não deixarmos as crianças livres, sem nenhum tipo de orientação; pelo contrário, atribui a necessidade de “fertilizá-la mediante observações as mais ricas e boas possíveis na intuição originária”, e cita a história, a arte e a poesia como fontes importantes para apreensões compreensivas do mundo. Em meio às considerações, ao que tudo indica, parece necessário que o ambiente escolar esteja atento às necessidades de seu aluno e contribua ao máximo para um brincar livre, criativo e espontâneo.

Nessa essência, o mesmo autor sugere que se deixe fluir a imaginação a partir de possibilidades, para a criança fazer de seu jeito, de modo que possa descobrir novas maneiras de Se-Movimentar, ampliando, assim, os horizontes de habilidades e seu mundo de vida (HUSSERL, 2006). Tendo a livre escolha, portanto, de percorrer o caminho desejado, com experiências diversas e de total liberdade de criação.

Como já mencionamos em nossos escritos, as crianças possuem suas individualidades, as quais devem ser respeitadas e também observadas diferencialmente de criança para criança. Assim, Simon e Kunz (2014) acreditam que:

[...] cada criança levada a fantasiar e memorizar movimentos, brincadeiras e gestos, fará suas próprias relações e, com isso, diferentes movimentos serão executados

partindo de um mesmo estímulo, como ultrapassar uma corda, pois para a criança a corda será diferente e requisitará outra resposta para ultrapassá-la. Assim, algumas crianças rastejarão para passar pela corda, outras pularão com dois pés, outras pularão com um pé de cada vez, mas todas ultrapassarão a corda, como a atividade pede (p. 379).

As considerações que nos são manifestadas nos apontam caminhos a um cenário escolar, indicando que nossas crianças necessitam que sejamos apoiadores de suas conquistas, que busquemos colaborar com suas descobertas, e não o inverso, que descubramos tais respostas e meramente as apontemos como caminho certo ou único. Se nos perguntassem, hoje, enquanto adultos, quais foram nossas melhores lembranças infantis, certamente responderíamos que foram aquelas em que tivemos que descobrir algo e descobrimos que nos surpreenderam de algum modo, que nos encantaram e nos desafiaram positivamente etc. Perante isso, acreditamos que o simples observar a criança, dar o tempo que ela precisa, dar as oportunidades que ela necessita, e deixá-la descobrir o caminho, já torna possível um aprender mais rico, interessante e estimulante, capaz de se tornar significativo para toda a vida dessa criança e do mesmo modo para o professor, pois terá também a oportunidade de aprender junto com ela novos e interessantes cenários.

Alves (2012) ilustra bem tais intenções:

[...] quero escola retrógrada. Retrógrada quer dizer "que vai para trás". Quero uma escola que vá mais para trás dos "programas" científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que aprenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, provoca com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios (p. 57).

Os caminhos pedagógicos parecem ser múltiplos, mas certamente devem ter como base a disponibilização de diferentes lugares, materiais, possibilidades de movimentos e possibilidades de criação, para uma educação que, segundo Simon e Kunz (2014, p. 380), permitam “a liberdade da imaginação e levem a muitas outras oportunidades e facilidades de apreensão de realidades, situações e fenômenos pelas crianças, não apenas para as aprendizagens formais da escola e sim para a vida”. Nesse entendimento, a educação claramente exige dedicação e atenção do professor, portanto, um planejamento que atente às reais necessidades e interesses dos alunos. Que se possa, assim, atingir objetivos importantes no trabalho com as crianças, como nos é manifestado por Alves (2012), quando trata do encantamento e da curiosidade:

[...] Elas ainda tem olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: capacidade de se assombrar diante do banal. Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxo, uma concha de caramujo, o voo dos gafanhotos, um pipa no céu, um pião na terra [...] (p. 68).

A compreensão de um caminho pedagógico perece, portanto, não estar no professor, e sim na própria criança e na sua intencionalidade do brincar. Certamente essas leituras são o maior desafio pedagógico a ser cumprido. Para Kunz (2007), trata-se de uma redescoberta da criança, que acontece não pela visão do pedagogo, e sim por aqueles que veem a criança no seu momento, no aqui e agora, sem quaisquer pretensões futuras; momento esse que a criança traduz tão bem, bastando apenas que lhes escutemos com sensibilidade.

Observando e acompanhando o Brincar-e-Se-Movimentar da criança, podemos ‘ver mais perto’ e compreender melhor toda a expressividade que a criança apresenta na brincadeira. A maneira de nos inserirmos nesse ‘mundo de fantasia’ que é a brincadeira é, como dizem as crianças...entrando na brincadeira (SIMIN; KUNZ, 2014, p. 382).

Percebemos, portanto, que compreender esse mundo da criança avança por buscarmos vivê-la intensamente no processo pedagógico, através das experiências múltiplas, percorridas em diferentes caminhos, permitindo a expressividade do movimento humano com possibilidades de manifestar suas sensibilidades (MARLEAU-PONTY, 2004, 2006, 2012). Em suma, uma pedagogia que se comunique com a criança por meio do brincar e da imaginação como mediadores sensíveis desse processo.

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, "icástica" (CALVINO, 1990, p.108).

## **5.2 O cenário da educação infantil, a procura do brincar e do imaginar**

Diante do propósito de uma reflexão pedagógica do brincar, buscamos avançar em nossas intenções nos direcionando pontualmente à Educação Infantil, por ser esse um primeiro espaço da inserção da criança na escola, o que a torna importante nas perspectivas de um ambiente de experiências e de compartilhamento de vida para a criança, compostos de universos simbólicos, integrados de significados, crenças e valores (CUNHA, 2002); e que,

por toda a sua altivez, merece que observemos com comprometimento, para fins de um pensamento pedagógico leal às reais características e necessidades da criança nesse espaço. Desse modo, procuramos compor algumas mediações que, por ora, oscilariam entre o reconhecimento de uma Educação Infantil comprometida com o ser criança e uma educação que parece ter esquecido o lúdico e a brincadeira, alicerçando-se a partir de formas predefinidas de movimento sem qualquer envolvimento com o universo imaginativo da criança.

Considerando tais ponderações, aproximamo-nos de Gomes (2010), que expressa questionamentos sobre o atual modelo Educacional Infantil, ampliando mais fortemente nosso campo de discussão:

[...] Faz sentido o modelo que atualmente sustenta a lógica da Educação Infantil? Conseguimos realmente ser dialógicos quando assumimos que a infância é uma marca geracional e, portanto, passível de interpretações completamente diferentes das nossas? Cabe a nós professores, a tarefa de interpretar as linguagens das crianças, e os sentidos que elas atribuem às suas ações, ou deveríamos dar espaço e ouvidos para que elas os expressem à sua maneira, e desse modo desfrutem da sua capacidade de produzir linguagem e conhecimento propriamente como ação comunicativa? Estamos abertos a escutar e considerar o que as crianças podem nos dizer e que provavelmente ainda não sabemos? Estamos prontos a admitir que há coisas que ainda não sabemos, as quais podem ser deflagradas pelas crianças no âmbito do inusitado e do imprevisível? [...] (p. 67).

As questões expostas assinalam certa incipiência na base Educacional Infantil, demonstrando uma fragilidade na relação dialógica com o aluno, bem como dos restritos espaços de criação e produção, e que, assim, deflagram a limitada mediação do professor diante das práticas escolares. Com efeito, observamos na fala Wajskop (2005) uma didatização do lúdico, que reflete uma preocupação com o ensino das letras e números, a partir do treino motor. Isso se realiza de modo “camuflado”, procurando desviar a atenção da criança, em vista de que ela não percebe o que está fazendo, isto é, tornando a brincadeira como parte de um recurso didático, um instrumento de sedução, evolvente para a criança.

Há, dessa maneira, um brincar com pouca ou nenhuma característica própria, o que julgamos ter como precedentes a espontaneidade, a criação, a autonomia, a imaginação, dentre outros, e que em meio a tais condições educacionais acabam por não ser realizados em sua plenitude. Circunstância que vai de encontro aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que identificam as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica do professor da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Dessa forma, visam garantir uma formação humana integral, orientada para as diferentes

dimensões, sendo elas a linguística, a intelectual, a expressiva, a emocional, a fisiológica, a social, a cultural e a espiritual.

Para Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006), quando violamos o princípio da aprendizagem dentro das possibilidades de cada criança, lhes ensinando algo que não está relacionado as suas experiências — nesse caso o brincar —, torna-se provável que consigamos que elas memorizem o que lhes dizemos. Contudo, não terão compreensão verdadeira daquilo, e, fundamentalmente, poderão se sentir “frustradas e desapontadas, por não terem nenhuma noção do que deveriam considerar como sendo conhecimento” (p. 290).

Parece-nos que os programas para a primeira infância incorrem sempre nesse distanciamento do mundo da criança, buscando um trabalho, na maioria das vezes, rigoroso, descontextualizado ao tempo da criança, modelados de acordo com as necessidades exigidas pela sociedade, a fim de preparar a criança para inserção nesse meio. A criança, então, passa a ter na escola espaços demarcados, para brincar e ser feliz como criança, “enquadrando-se” cada vez mais prematuramente à mecânica de um processo cultural e econômico de obtenção de resultados.

Por isso insistimos: se continuemos olhando a criança e a prática pedagógica apenas a partir de nossos objetivos estabelecidos a priori, estaremos compactuando com a ideia de que precisamos adequá-las a habilidades e competências definidas a partir de uma perspectiva adultocêntrica (GOMES, 2010, p. 114).

Diante dessas explanações fica cada vez mais claro que a aprendizagem humana necessita de um olhar mais sensível, e, no caso da criança, fundamentalmente uma construção e uma composição a partir das individualidades de cada um, em vista de seu momento, pois cada criança constitui-se de perspectivas diferenciadas, regidas por suas experiências, necessidades e interesses, as quais, substancialmente, devem fazer parte do planejamento pedagógico da escola e do professor. José Pacheco (2012) desvela que quando compreendemos que cada criança é um ser único e irrepetível, com uma improvável coincidência de níveis de desenvolvimento, torna-se impraticável pautarmos o ritmo dos alunos pela homogeneização, e, assim, operarmos pelos planos de aula destinados a um provável aluno médio.

Cabe ressaltarmos que a Educação Física como disciplina na Educação Infantil reflete por igual as problemáticas já citadas. Desse modo, Gomes (2010) fundamenta que a Educação Física assume, assim, o papel de instrumentalizar o “aspecto motor” que, por sua vez, levaria a uma melhoria no “aspecto cognitivo” da criança. E complementa, com o auxílio Bracht

(1999), que, de um lado, tem-se a psicomotricidade e a teoria do desenvolvimento/aprendizagem, que implica uma forte psicologização da Educação Física, e de outro, tem-se a recreação, que prioriza as atividades “espontâneas”, com fim em si mesma e sem a participação articulada e efetiva do professor.

Tudo nos parece um profundo equívoco, de ambas as partes, já que se, de fato, nos focarmos na criança, na sua amplitude de significados e na sua complexa forma individual de ser e aprender, não se admitem possíveis “formatos” de um ensino-aprendizagem. Logo, não é possível que o professor vincule sua atenção apenas a esses elementos psicomotores, nem sequer atue de maneira descomprometida, alegando um provável favorecimento das experiências da criança.

Tais constatações são do mesmo modo compartilhadas por Simon e Kunz (2014) ao expressarem que:

Aprendizagens que, em um só ato, são apreendidas e ressignificadas intuitivamente. Porém essas aprendizagens não acontecem apenas corporalmente ou intelectualmente, como muitos processos educativos esperam. Ocorrem através da corporeidade que “une” o pensar, o agir e o sentir; ocorrem por meio da conduta, do movimento significativo como um todo. Esse ato de aprendizagem engloba diversos espectros do mundo da vida (KUNZ, 2001). Até por isso, cada criança é como é, diferente uma da outra, devido aos diferentes entrosamentos dessa complexa rede de elementos que forma o ser humano. Assim, para cada criança, essa ressignificação do mundo de movimentos pode acontecer de forma diferente, e isso exige diferentes possibilidades de realização do movimento (p.391).

Diante disso, a realização de experiências significativas à criança, que realmente deem conta de relacionar-se com seu mundo de vida, podem estar, de fato, contribuindo e tornando-se expressiva para a sua construção no “aqui e agora”, como para fundamentar sua vida “futura”. Assim, pensar nessas experiências significativas passa por considerarmos o mundo imaginário da criança, permeado pelo Brincar-e-Se-Movimentar. O que, desse modo, faz-nos acercar desses bens, para, efetivamente, contribuirmos com uma pedagogia voltada *para e comprometida com* a criança.

Em meio a esses ensejos, torna-se fundamentalmente importante o encorajamento do professor na construção desses espaços valorativos do brincar:

O professor de Educação Física geralmente tem uma formação mais voltada à ordem, à organização, à formação e à disciplina da criança. Porém, quando se trata de crianças pequenas, a liberdade é primordial para que ela possa se expressar, se-movimentar, devaneiar nas possibilidades da brincadeira. Para esses devaneios acontecerem, é preciso não tolher a liberdade da brincadeira, estimular variações e, sempre que possível, participar dos devaneios (SIMON; KUNZ, 2014, p. 382).

Diante da importância do brincar para a vida das crianças, torna-se essencial que as intenções e ações educacionais busquem refletir esse sentido. O que significa, ao professor, envolver-se nesse mundo do brincar, como “crianças grandes”, capazes de imaginar como elas e se permitir serem levados pelo mundo da fantasia. Possivelmente esteja aí a grande diferença de planejar uma aula para os alunos ou fazer-se parte dela, como sujeitos do processo, o que demanda uma dedicação profunda do professor. Assim sendo, é possível que tal ação lhe traga um importante benefício, já que sua aula terá mais sentido e significado para o aluno, assim como para ele próprio. Como Simon e Kunz (2014, p. 391) salientam, “nessas experiências, é mais simples do que parece acreditar no conto de fadas. É só se permitir acontecer.” Para os autores, todo professor de crianças pequenas necessita realizar esse esforço, e assim se permitir vivenciar e compartilhar a fantasia a partir do mundo da criança.

Esse olhar encantado sobre e com a criança é observado por Gomes (2010) como:

São olhares das crianças, seus gestos, seus movimentos (que são signos), que convidam o professor à admiração, a se misturar com cada criança a, assim, interpretar, a partir dos interesses, desejos e necessidades que elas mostram. Quer dizer, são esses indicadores, das próprias crianças, que levam o professor a estabelecer, diante de suas manifestações signícas, as relações interpretantes no fluxo dos signos, nas semioses (p.115).

Em vista disso, a imaginação como caminho ao cenário da escola parece ser a maneira mais leal e significativa de contato com a criança, capaz de proporcionar situações de liberdade e de criação dentro de um espaço que é a Educação Infantil. Simon e Kunz (2014, p. 390) observam que as experiências imaginárias permitem uma prática pedagógica em estreita relação com o mundo da vida da criança: “Um modo amplo e aberto de ver o brincar da criança, com ampliado potencial de liberdade e possibilidades.”

Girardello (2011, p.76) quando fala de imaginação da criança a compreende como:

[...] a imaginação infantil pode ser educada, como dizem muitos estudiosos a partir de diferentes perspectivas teóricas: “as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência”, diz Warnock (1976, p. 206-7); “assim como o entendimento lógico da criança, também sua habilidade de se envolver com o faz de conta e a fantasia precisa ser construída”, observa Gardner (1982, p. 182); “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofja”, diz Held (1980, p. 46); “a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional”, diz Mock (1970, p. 136). “A tarefa mais importante da educação parece ser a educação da imaginação”, para Sloan (1993, p. 158).

Nesse entorno, o acesso a uma construção imaginativa poderá ser realizado de

diferentes formas, tendo-se em conta a própria imaginação do professor e do aluno. Girardello (2011) chama atenção mencionando que a condição mais frequente ao favorecimento imaginativo parece estar relacionada, especialmente, ao contato profundo da criança com a literatura e a arte, de modo que todos os tipos de linguagem (música, poesia, expressão corporal) são carregadas da expressividade (e ritmo), considerando os sujeitos que produzem como uma expressão singular, única. “Por isso podemos chamá-la produção/criação, pois, caso contrário tratar-se-ia de reprodução. Embora única, singular, a expressividade do sujeito volta-se para o coletivo, e isto só é possível porque é sustentado/nutrido pelo movimento” (GOMES, 2010, p. 76).

Por fim, podemos dizer que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação na Educação Infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar, em que possam exercitar sua curiosidade<sup>14</sup> sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginário. Em torno disso, o papel do professor se compõe em identificar esses elementos, construir estratégias para explorá-los junto a suas crianças e, desse modo, tornar suas aulas um grande e encantador “laboratório de descobertas”, em que a porta de entrada seja a curiosidade, e o caminho, a imaginação, tudo construído ao tempo da descoberta e da brincadeira imaginativa.

### **5.3 E entram em cena a arte e a imaginação infantil**

Em nossa caminhada argumentativa discutimos a importância do imaginário na vida de nossas crianças e do quanto isso se faz pertinente ao ambiente escolar como elemento de sentido e significado à vida infantil. Logo, seguiremos rememorando esses aspectos imaginativos e nos sensibilizando em relação a alguns outros que fazem parte desse contexto; motivados pelo princípio da ampliação do mundo de movimento da criança, contempladas pelas diferentes áreas de conhecimento e de interesse da criança em seu campo imaginativo.

Essa conduta a que nos referimos parte, desse modo, de uma observação minuciosa das próprias vivências das crianças, e de uma postura flexível diante de novas possibilidades. Perante isso, nossos olhares pedagógicos sensibilizam-se frente ao mundo imaginário da

---

<sup>14</sup> A curiosidade, segundo Assmann (2004), contribui para que a humanidade se desenvolvesse ao fazer com que o ser humano explorasse o meio, fizesse perguntas e resolvesse desafios, sendo importante para uma aprendizagem significativa.

criança a partir das “artes”. Portanto, consideramos, tratar-se de uma manifestação relativa ao mundo “fantástico” e de “fascinação” da criança, mediado pela criação, pelo faz de conta, pela espontaneidade, e por todo o seu amplo entorno de possibilidades, que vem ao encontro do mundo da criança e das perspectivas de ampliação desse cenário educacional. Nessa direção, Machado (2010) argumenta que:

Está na observação detalhada, rica e colorida no momento em que as crianças brincam a chave para compreender o polimorfismo, a entrada na herança cultural, a não representacionalidade, o gesto imitativo criativo. Não são conceitos, são noções fenomenológicas que partem da vivência mesma, e iremos ao encontro dela na vida infantil, a partir do momento em que estivermos atentos e abertos ao fenômeno tal como ele se apresenta. Trata-se de adquirir uma espécie de habilidade para enxergar aquilo que normalmente nos seria invisível [...] (p. 69).

Nesse viés, Merleau-Ponty (1971) aproxima a fenomenologia e a arte, a partir de uma redução em que fenomenologia e a arte buscam o mesmo objetivo, a essência do mundo. As características da fenomenologia como intenção, significado, essência e subjetividade fornecem subsídios fundamentais para refletir criticamente sobre o Brincar-e-Se-Movimentar de crianças. Em meio a essa breve explanação da fenomenologia, traçamos aproximações aos estudos de Surdi (2014) sobre a sensibilidade, a expressão artística, a criança e o Se-Movimentar, elementos a serem observados de maneira sensível por todos aqueles que se envolvem com a criança e o seu brincar. Advertimos, contudo, que tal descrição trata apenas de uma superficial explanação sobre o que se refere à fenomenologia, tendo em conta sua complexidade e seu caráter de importância, que, desse modo, necessita ser discutido com maior afinco e maior profundidade, o que, de todo modo, não daremos conta nesta discussão.

Dessa maneira, damos seguimento pensando na arte<sup>15</sup> enquanto experiência enriquecedora da vida da criança e em seu espaço educacional, nos seus diferentes âmbitos, como no desenho, na pintura, na modelagem, na contação de histórias, no teatro, nos trabalhos corporais, na música e em outras tantas possibilidades. O que pode, então, conduzir nossas intenções a uma relação direta com o mundo compartilhado da criança, favorecendo uma

---

<sup>15</sup> Atualmente, podemos dizer que “arte é tudo aquilo a que os homens chamam de arte” (CORDI; SANTOS et al., 1999, p. 199). Hoje, dentre as várias formas de entendimento e da importância que lhe foi dada, ela pode ser considerada a expressão própria da vida ou, ainda, a expressão do real. Tradicionalmente, a arte teve alterações conceituais que tentaram mostrar o que ela é. Ela pode ser entendida como um fazer com beleza, com a forma, com a comunicação, com a representação. Em nossos dias podemos dizer que ela é uma forma especial de conhecimento e de expressão (SURDI, 2014, p. 138). Bosi (2009), em sua obra *Reflexões Sobre a Arte*, trata sobre o fazer, o conhecer e o expressar como possibilidades que o ser humano possui para se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

relação com a expressividade e com as possibilidades relativas ao Brincar-e-Se-movimentar, abrindo caminhos a um imaginar e a um experienciar, livre de modelos determinados e “engessados”, com possibilidades de uma livre inventividade infantil.

Surdi (2014), ao buscar referência em outros autores, objetiva descrever o prazer, as emoções, a imaginação e a totalidade que a arte faz brotar, com possibilidades de um mundo diferente, um mundo que pode ser constituído e alterado a qualquer momento:

Conforme o autor, na percepção de Sócrates, o prazer proporcionado pelas artes pode desencadear uma força capaz de aproximar as dualidades; “em suma, é o prazer, por sua capacidade de gerar crenças, que apaga as diferenças entre as dualidades, corpo/alma, sensível/inteligível, arte/filosofia”. Platão percebeu o poder da arte e a sua possibilidade, ao lado da Razão, de dar sentido à vida das pessoas. A partir de lá, a arte vem tendo outras conotações muito diferentes que valorizam grandemente esse poder estético, as emoções e o prazer que ela desencadeia (p. 137).

A arte dessa maneira gera em torno de suas possibilidades um fascínio, que envolve um imaginário criativo, permitindo inventar e experimentar ideias e desenvolvê-las em meio as suas simbologias próprias desse espaço de fascinação a que a arte permite. Como nos expõe Girardello (2011, p.85), em meio aos estudos de Rustin e Rustin (1987), quando exemplifica tal consideração por meio da história “[...] entender o porquê da fascinação das crianças pelas histórias: através do prazer que sentem na experiência poética, estão no fundo trabalhando, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e criar dele uma representação em cuja verdade confiam”.

Diante desse contexto da arte é que iremos buscar tratar do imaginário da criança, acreditando em seu potencial totalizador de acontecimentos, que possibilitam à criança uma relação direta e originária com o mundo e como sujeitos da ação, participantes ativos nessa construção. O que para Surdi (2014, p.14) significa pensar: “nessa relação de construção, emerge o seu Se-Movimentar próprio e único, o seu movimento humano que produz sempre algo novo como uma expressão artística ou, talvez, uma obra de arte.”

Nessas circunstâncias, compreendemos que a criança, ao ser conduzida a esse ambiente, estará “imersa” em condições de perceber o mundo através de diferentes olhares perceptivos, despertando outros sentimentos, como o próprio prazer do faz de conta, tão fundamentalmente importante à vida da criança e que está presente na arte por meio de suas diferentes composições. Nesses entendimentos, Girardello (2011) nos faz algumas ressalvas:

[...] Greene observa que não basta à exposição da criança à arte para que haja o

envolvimento, é necessário que ela receba um encorajamento delicadamente equilibrado que tanto a leve a “prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas” (1995, p.125), como também que a libere para construir o significado particular que as obras possam ter para ela [...] (p. 77).

Com isso, no tocante a esses encorajamentos, coloquemo-nos como intérpretes/interlocutores das crianças, com o compromisso de enriquecer seu repertório cultural; somente isso nos diferenciaria dos alunos/crianças, tarefa um tanto quanto difícil, segundo Gomes (2010). Entretanto, tentaremos externá-la por meio da dança, do teatro e da música, acreditando serem esses alguns dos caminhos possíveis, um estreitamento do universo infantil e que podem fazer parte da ação criadora do professor.

Assim, iniciamos nossos diálogos em meio às palavras de Fiamocini e Saraiva (2013), considerando esse universo da arte, e que versam a partir da dança, expressando-a como um espaço exterior da imaginação, com movimentos capazes de liberar sentimentos e emoções, além de refletirem e expressarem as transformações do ser em seu todo (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GARAUDY, 1980; GRAHAN, 1993; VIANA, 1990).

As artes, de uma maneira geral, se utilizam da imaginação e da criatividade como meios de vivenciar, participar, expressar, comunicar e transformar uma dada realidade. A dança, ao empregar o próprio movimento como instrumento, é capaz de tornar o corpo humano, a um só tempo, instrumento e obra de arte. Proporciona, àquele ou àquela que dança, um momento de extrema intensidade, participação, expressão, comunicação... Assim como as outras artes, a dança possui possibilidades comunicativas e expressivas que lhes são próprias, pois não seria necessário dançar, por exemplo, se aquilo que é dançado pudesse ser escrito, falado ou pintado (FIAMOCINI; SARAIVA, 2013, p. 92).

Nesse mesmo caminho, os autores compartilham princípios metodológicos que podem estar sendo considerados nesse processo construtivo da dança no ambiente educacional infantil, e assim observam a improvisação como uma alternativa natural de integração e participação dos alunos em torno dessa improvisação, por envolver movimentos expressivos com possibilidades de ações individuais e singulares, com as quais se desenvolvem oportunidades para uma experimentação criativa dos movimentos, que são norteados por uma temática/conteúdo, tendo como princípios os objetivos da aprendizagem elaboradas pelo professor a partir de realidade de seu grupo de alunos.

Em detrimento dessa ação pedagógica podem ser vivenciados pelos alunos movimentos a partir de elementos estimuladores (como o próprio corpo, o colega, os objetos, o espaço, a força, a música etc.), num processo que poderá se estabelecer desde sua percepção do mundo ao seu processo de introspecção e criação imaginária (FIAMOCINI; SARAIVA,

2013). Tendo esse entendimento, a dança se faz em meio a experiências naturais e criativas do aluno, em que podem estar se compondo possibilidades de trocas criativas, imaginativas em que a criança se descobre corporalmente e se desafia a diferentes cenários ainda não explorados.

Gostaríamos de salientar que a arte, de um modo geral, não se manifesta a partir de “pontos, vírgulas”, como algo finito, e sim de uma correlação constante entre elementos de uma arte a outra. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que se vivencia a dança, também se contemplam a expressividade, representada pelo teatro e pelo conhecimento da música, retratada por meio do ritmo e todas as demais manifestações artísticas nela constituídas, que são referenciadas de algum modo em algum momento. Considerando esses aspectos, a ação pedagógica do professor se dá na condição de mediador desses espaços, permeados pelas considerações dos alunos e de sua própria sensibilidade metodológica.

Isso nos faz considerar, também, a música em meio a esse processo, por sua manifestada relação na totalidade corporal, que de modo semelhante se caracteriza na dança. A música em análise, segundo Kunz (2005), estimula movimentos, evoca diferentes sentimentos e sensibilidades.

A música, ainda provoca uma sensibilidade maior sobre nossos órgãos sensoriais, especialmente o ouvido. Ampliando a intensidade da audição-não apenas do ouvido, mas do corpo inteiro- aumenta a concentração e um processo de transformar o ritmo musical em movimento, torna-se espontâneo. Os movimentos assim produzidos não tendem a seguir uma orientação determinada, mas, ao contrário, eles fazem a pessoa se libertar de movimentos corriqueiros e padronizados. Por fim, o ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente através de movimentos correspondentes formam um importante diálogo. Um diálogo que liberta a pessoa para expressar-se com espontaneidade, para novas vivências e experiências consigo mesma e com os outros, colaborando, assim, decisivamente para o processo de autoconhecimento (p. 38).

A liberdade criadora da música proporciona uma essencial oportunidade de a criança se explorando imaginativamente nas melodias construídas, na relação rítmica corporal, como em suas relações emocionais, sendo possíveis diferentes abordagens desse tema que, assim, podem ser elaboradas sem nem mesmo a participação da música, criando-se diferentes tipos de ritmos, como batimento dos pés, mãos ou por uso de objetos. O que pode estar intensificando ainda mais a concentração e a sensibilidade da autoexpressão e, ainda, conhecimento de si (KUNZ, 2005).

Como podemos observar, a arte estabelece uma aproximação com a maneira de ser e estar das crianças pequenas, em meio as suas realidades e possibilidades, o que as torna

praticável nas mais distintas formas de produção de cultura, como a poesia, o teatro, as mídias, conectando-se com vários planos espaciais, dentre outras características do pensamento pré-reflexivo (MACHADO, 2010). Na presença extensa do campo de possibilidades, o ensino do teatro torna-se latente, tendo em vista que, segundo autora, já estão presentes na brincadeira das crianças:

Muitos e muitos anos atrás testemunhei uma aula com crianças que construíram bonecas de madeira, um belo dia, elas iam se casar. Todos sabiam que eram bonecas e que o jogo proposto era a encenação, por assim dizer, de um casamento de bonecas, mas, durante o ocorrido a intensidade da verdade e da emoção contida na cena, bem como a seriedade das crianças naquele rito, indicavam a sua capacidade para mergulhar em um tipo de condição onírico, dando vida aos bonecos, experienciando uma transfiguração tempo-espacial, bem como nos objetos e em seus corpos (MACHADO, 2010, p. 48).

A história contada e ilustrada acima mostra de modo muito coerente como as crianças são capazes de se envolver imaginativamente nesse processo, fazendo-se incluídos e comprometidos com a ação. Em meio a esse entendimento, Machado (2010) nos traz importantes contribuições da teatralidade infantil por meio de uma aproximação entre o faz de conta e a linguagem teatral da criança:

Podemos apontar seis semelhanças ou aproximações entre fazer de conta e trabalhar junto à linguagem teatral a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (“Agora eu era...”, “Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui...”, “Quando eu era”), o uso do corpo de modo integral e imaginativo, a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combina; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; e a saída da vida cotidiana tal qual ele se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso) (p. 75).

Essas características presentes no faz de conta por meio do teatro nos auxiliam a um olhar sensível, e “pontyano”, que nos liberta do pensamento de que o teatro deve estar constituído e elaborado a partir de imitações formais ligadas a estruturas sociais e padronizadas. Com isso, estabelece-se relação com os estudos de Merleau- Ponty sobre a criança e sua percepção imaginativa, e, assim, compreendemos que todos os elementos aqui referenciados nos convidam a um olhar pedagógico que desloque o sentido do planejamento “regrado” do professor para o sentido da criança, nas suas múltiplas possibilidades. Que venhamos a pensar em uma “bagunça organizada” de construção com a criança, conduzindo-nos a uma visita à lógica dos sonhos, de conhecer mais e melhor essa linguagem infantil e de compreender a percepção tempo-espacial das crianças, pois o grande criador e dramaturgo

desta história é a própria brincadeira e o fazer de conta (MACHADO, 2010).

Para concluirmos, assinalamos que as intenções e compreensões em torno da construção educacional infantil, pensadas por meio da arte, passam pelo reconhecimento do entorno do enorme desafio que ainda precisa ser estabelecido, tanto em relação às dificuldades formais caracterizadas pelo ensino — em que existem padrões da educação infantil, com projetos focados da produção de sujeito bem-sucedido, percebidos enquanto miniadultos — quanto através de nossas próprias experiências infantis, quando muito pouco, ou em nenhum momento, foi-nos solicitado que fizéssemos parte do processo de ensino e que construíssemos, junto com o professor, nossos caminhos do aprender. Ainda assim, acreditamos serem percursos próprios e esperados de um caminho educacional que assuma a criança em seu verdadeiro processo de ser e aprender, com cenário voltado a uma libertação da infância e de certos padrões preestabelecidos, em que entra em cena ela mesma, “a criança”, como fonte inspiradora desse cenário escolar.



Figura 4 - Ilustração Atividades Circenses - Malabares.

Fonte: Desenho do aluno do 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA)

## **6 APROXIMAÇÕES CIRCENSES AO BRINCAR DA CRIANÇA EM SEU ESPAÇO IMAGINÁRIO**

### **6.1 O múltiplo cenário do circo e a criança**

Como tratamos anteriormente, a arte nas suas diferentes ramificações estabelece ao mundo da criança um sentido favorável a sua criação e expressão, sobretudo a um importante potencial imaginativo, ancorados no brincar. Nessa mesma condução, mantemos nossas reflexões, procurando, neste capítulo, dedicarmo-nos à temática central de nosso estudo, isto é, as Atividades Circenses, enquanto manifestação significativa, em meio a essa arte, haja vista seus elementos diversificados e excepcionalmente fantasiosos ao universo da criança.

Dessa maneira, o Circo, como parte integrante da produção cultural e artística, compõe-se de um acervo fascinante de possibilidades expressivas, e que podem tornar o ambiente da criança num completo espaço inventivo do brincar. E, como tal, possui em sua essência uma teatralidade múltipla, que incorpora e recria diferentes manifestações artísticas, tais como música, dança, teatro, entre outras (DUPRAT; GALLARDO, 2010). Tendo em conta as diversas manifestações a que trata esta arte relevante, observarmos que:

A formação histórica circense remete a milênios de existência, permeando a cultura humana com suas diversas manifestações. Essa forma de arte, que é tão múltipla em suas formas de expressão quanto à inventividade humana, pode ser considerada como a veia ancestral de várias outras formas de artes corporais, como a dança e o teatro, pois os seus conteúdos abarcam a exploração artística de todas as possibilidades da motricidade humana (TUCUNDUVA; MOLINARI, 2010, p. 2).

Em vista disso, as Artes Circenses sempre fizeram parte do imaginário popular, expressando-se ativamente nos diferentes contextos e campos de experiências, e, por assim dizer, tornam-se um legado importante à humanidade, devendo ser valorizado e reconhecido pelos diferentes campos culturais e educacionais. Desse modo, um importante manifesto cultural e artístico que se faz presente no mundo inventivo da criança, como um espaço de experiências, de faz de conta e de encantamento frente às possibilidades que esta manifestação artística é capaz de oportunizar.

As linguagens artísticas desenvolvidas com as Atividades Circenses possibilitam às

crianças oportunidade de expressar seus sentimentos, ter novas experiências e aumentar sua auto estima. Isso ocorre por perceberem que são seres capazes de realizar atividades artísticas e de produzir uma cultura, fazendo com que possam acreditar em si mesmos e em seu potencial (CARAMÊS et al., 2012, p.179).

Como expõem os autores, o manifesto circense é capaz de gerar ao mundo da criança a descoberta de novas possibilidades corporais, como a própria autoconfiança e a curiosidade, que a estimula a elaborar as suas próprias formas de ação, gerando uma construção imaginativa e motivadora. Para Tucunduva e Molinari (2010), o ponto-chave primordial do trabalho com a arte do Circo é a sensibilização dos sentidos como forma de aflorar a essência criativa humana, e, desse modo, a ampliação da liberdade expressiva de maneiras autêntica e singular; para os autores, trata-se de uma “singularidade da experiência humana particular”, “um pilar fundamental para a formação do sujeito em sua complexidade” (p. 5).

Há, perante a arte, um caminho de possibilidades de uma espontaneidade expressiva e singular, o que a torna um grande contraponto à realidade atual infantil, “regrada e formatada”. A arte, nesse sentido, “bagunça” toda essa realidade permissiva à vida infantil, contrastando-se a tudo isso e proporcionando o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa em meio ao cenário circense. Dessa forma, remete à alegria, ao belo, ao colorido, ao fantástico, concedendo, conseqüentemente, à criança o direito de explorar-se como criança, desvinculando-a de modelos construídos ao longo da sociedade.

Podemos então admitir que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, é a experiência primeira, antes de qualquer reflexão prévia. Dessa forma, podemos ver que a arte se justifica pela importância dada à imaginação, à exploração dos sentidos, ao cultivo dos sentidos, à recuperação da intuição, ao lado da educação para a criatividade, para a invenção e o novo. Todas essas características se direcionam contra a atual forma de ver o mundo. A arte nos incita a sair da rotina do definitivo e ir em direção à descoberta e ao imprevisível, pois ela se opõe a essa sociedade burocrática voltada para a eficácia, que tem como forma avaliativa a utilidade dos produtos e das pessoas. A arte procura recuperar o prazer e a fruição, sentimentos que estão ameaçados de extinção pela pressão imposta pela vida moderna (SURDI, 2014, p.144).

Mediados pela realidade social, cabe a compreensão de que a infância é para a criança um espaço de liberdade, não havendo lugar para modelos de qualquer ordem. Em torno dessa percepção, consideramos a proximidade que o Circo estabelece com a criança, através de seu universo encantador, de seu sentido livre, e de caráter espontâneo, que torna possível uma ação criativa da criança em meio a esse universo. Nessa direção, a arte, que tem em sua essência a flexibilidade, torna possível a experiência de diversas manifestações artísticas e culturais, excitando sempre a imaginação e as capacidades dos envolvidos (TUCUNDUVA;

MOLINARI, 2010).

Com efeito, o Circo, na sua essência, poderá abrir espaço para um imaginar, um imaginar em grande parte difícil de ser explicado, pois em cada um, em cada criança, existirá um caminho imaginativo e criador desse Circo. Girardello (2011) busca, a partir de sua compreensão imaginativa, descrever tal conceito:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto- comove-se -com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza [...] (p. 76).

A completude da arte parece nesse aproximar-se da criança, e a criança em meio ao seu imaginário aproxima-se desta arte, e, assim, tal proximidade estabelece sentidos verdadeiros que perpassam e incorporam através da magia uma janela para o conhecimento sensível do mundo. Para Soares e Madureira (2005), sua polissemia revela a diversidade dos corpos, suas singularidades, contrapondo resultados orientados pela medida e pela utilidade:

O artista traduz o mundo sensível e imaterial em formas, sabores, cores, texturas, volumes e odores. A arte é capaz de extrair formas outras daquilo que se mostra aparente, de mergulhar no que é mais desconhecido, de romper a mera percepção e de considerar a imaginação como capacidade humana para a criação. Nas palavras extraídas do filme de Federico Fellini: “Nada se sabe, tudo se imagina” (A voz da lua, 1990) (p. 45).

Diante da grandeza desta arte<sup>16</sup> milenar, abrimos aspas para destacar alguns paradigmas, frente ao contexto infantil. Assim, observamos que em meio a esta arte encontramos a técnica formativa, o risco nos movimentos dos artistas, a grandeza de sua

---

<sup>16</sup> Nas Análises de Baroni (2006, p. 84), a respeito desta arte milenar, é importante inicialmente que se perceba a diferenciação entre circo e arte circense, sendo estas atividades como acrobacia, malabarismo e outras práticas corporais que são expressões humanas anteriores ao conceito de circo (BORTOLETO; MACHADO, 2003). Para ajudar a esclarecer essas definições recorre a Viveiros de Castro, quando afirma que “as artes circenses, com a dança e o canto, têm origem no sagrado, naquelas representações onde se permite essa loucura que é a arte. Além, claro, da sua relação com as práticas esportivas. Já o circo, como nos o conhecemos- um picadeiro, lonas, mastros, trapézios, desfiles, animais exóticos e suas jaulas, isso para não citar a pipoca e o algodão doce - é a forma moderna de antiquíssimo entretenimento de diversos povos e culturas. Mas o circo como espetáculo pago, como picadeiro onde se apresentam números de equilíbrio a cavalo e habilidades diversas, é muito recente (TORRES, 1998, p. 16). Segundo Soares e Madureira (2005), a arte é uma expressão da experiência humana que só acontece a partir da presença do corpo enquanto elemento de intervenção e experimentação do mundo externo. Logo, as Artes Circenses, onde o corpo e a motricidade são fundamentos iniciais para a criação, permitem a busca da transformação de um elemento do cotidiano a partir da interpretação pessoal do artista e a expressão do resultado através das diversas técnicas circenses (TUCUNDUVA; MOLINARI, 2010).

estrutura física e sua própria amplitude artística. Manifestações que em muito fazem parte do imaginário infantil, mas que seriam “inalcançáveis” perante a realidade dessas. Assim, como forma de idealizar uma experiência infantil diante dessa arte, seguimos orientações de Bortoleto (2009), que ao explorar este campo identificou tamanha complexidade e buscou desenvolver uma compreensão, uma metodologia que contemplasse tais manifestações e que pudessem ser vivenciadas pelas(os) crianças/alunos. Para tanto, foi adotado o termo “Atividades Circenses”, com suas adaptações necessárias, em conformidade com essas reflexões.

Tendo em conta esse caráter, as Atividades Circenses diante do imaginário infantil podem estar presentes, desde a manifestação do palhaço, do acrobata, do mágico, do equilibrista, do malabarista etc.; todos esses, de algum modo, podem estar compondo e favorecendo este mundo imaginário, como bem retratado nas palavras de Soares (2005), ao fazer esclarecimento sobre esse milenar acervo circense:

O seu lugar era o mundo inteiro conhecido e, principalmente, imaginado. Era sempre o lugar onde houvesse gente que se depusesse a rir, a aplaudir, a se embevecer com as peripécias do corpo, de um corpo ágil, alegre, cheio de vida porque expressão de liberdade e, sobretudo resistente às regras e normas. Estes artistas viviam na contramão, fora da ideia de utilidade de ações. O seu mundo era desinteressado. Suas vidas se faziam mais de trajetos do que lugares a se chegar e, assim, desterritorializavam a ordem do espaço (p. 24).

Em meio a esse resgate histórico, a partir do qual a autora elucida a essência do Circo, torna possível identificar os princípios aproximados ao cenário da criança, considerando o caráter libertário desse manifesto, da alegria contida em sua essência, e de seu livre sentido criativo. Ao refletirmos diante dessa natureza circense, damos-nos conta do quanto essa arte pode ser um caminho enriquecedor e encantador ao mundo da criança, capaz de encantá-la, transbordando todo o seu potencial imaginativo, frente a sua grande diversidade de possibilidades.

Nesse processo, o acesso a esse imaginar criativo do mundo do Circo pode estar destoando do espaço da ordem e de fomento a normativas, que a escola em muito se propõe, para um mundo do encantado, em que passa a ser permitido sonhar. “Sua arte, muito cobiçada exatamente pelo excesso de ousadia, é constantemente associada a uma ideia que propõe um mundo às avessas, um mundo ao contrário. Um mundo redondo como o Circo. Nesse lugar, tudo gira: as pessoas, os objetos” (SOARES, 2001, p. 39).

Ademais, buscando novos olhares, com novas possibilidades, a começar por uma nova

ordem, como faz o acrobata de cabeça para baixo (SOARES, 2000), no sentido da construção de caminhos diferenciados a esse universo da criança, permitindo a ela experienciar-se como criança, de modo a valorizar os seus espaços de criação e de prazer, na construção de uma ação reflexiva, que pode ser proporcionada por meio das Atividades Circenses.

Compunham assim todos os atos do “teatro do povo” [...] Traziam o corpo como espetáculo. Invertiam a ordem das coisas. Andavam com as mãos, lançavam-se ao espaço, contorciam-se e encaixavam-se em potes, em cestos, imitavam bichos, vozes, produziam sons com as mais diferentes partes do corpo, cuspiam fogo, vertiam líquidos inesperados, gargalhavam, viviam em grupos (SOARES, 2005, p. 25).

As possibilidades construtivas do corpo em meio a essa herança circense são notórias, a desse modo uma grandeza de movimentos como explica Soares (2005), de diferentes possibilidades corporais sendo possíveis. Esses fatores são capazes de gerar na criança um potencial motivacional, para que ela possa criar seus próprios sentidos corporais, através de seu imaginário e motivados por esse cenário das Atividades Circenses.

Partindo dessas considerações, o cenário circense compõe-se como elemento desafiador para a criança, em que seu corpo é, então, provocado a novas construções, a novas formas de ser e estar no espaço. Outrossim, sua confiança é construída conjuntamente com a do outro e de modo coletivo. Para Kunz (2005), existe uma infinidade de atividades que podem ser consideradas através dos movimentos circenses, e que a criança poderá realizar. As Atividades Circenses, quando exploradas pelas crianças em suas múltiplas possibilidades, abrem caminho para extraordinárias composições imaginativas do corpo.

Para Girardello (2011),

O estímulo imaginativo surge não só no contato com o que pode ser tocado ou percebido - como o calor do fogo, a viscosidade da lama - mas também no encontro com o incomensurável, como a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades. É o assombro diante dos elementos e da infinita multiplicidade da natureza um dos fatores da emoção estética que Kant chamou de sublime, “a descoberta da profundidade infinita da imaginação” (Kearney, 1991, p. 175). Warnock destaca a importância dessa “emoção do infinito, ou da inexauribilidade das coisas” (1976, p. 207) na experiência estética das crianças (p. 78-79).

No que tange às exposições do autor, atentamos que o Circo, enquanto elemento arte, permite ao imaginário da criança uma virtuosa construção de elementos/personagens, concedendo a elas se tornarem uma exímia malabarista, trapezista, mágico etc. Para isso, não é necessário dentro do Circo ou ter acesso aos instrumentos necessários para tal. A criança

possui essa dádiva e a faz com grande vigor e criatividade. Basta, portanto, que em alguns momentos as aproximemos desses elementos incentivadores e motivadores, para que ocorra a construção de seus experimentos imaginativos.

Quem nunca sonhou ser trapezista, voar livre pelos ares? Quem nunca riu com os palhaços ou mesmo não ficou fascinado por aqueles artistas que de certa maneira fazem o inacreditável tornar-se realidade diante nossos olhos? É sobre esse fenômeno artístico que dissertamos: sobre o circo, conhecimento milenar, por muito tempo enigmático, marginalizado, restrito, porém sempre fascinante aos olhos do público (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p.13).

Dessa forma, segundo Durprat e Gallardo (2010), a criança, mediada por este cenário do Circo, pode elaborar suas próprias encenações expressivas e comunicativas, cujo tempo e espaço podem ser subjetivos. Para Gallardo (2000), a partir da expressão corporal tornam-se possíveis a composição de pensamentos, expressões de ideias, emoções e estados afetivos com o corpo. Os autores entendem que as construções desses espaços concebem mediações envolvendo a interpretação e a criação, que diretamente estão ligadas à imaginação da criança.

Tais reflexões reiteram o envoltório expressivo e emocional que o imaginário do Circo consegue transmitir aos participantes, uma vez que independente da personagem que a criança venha a tomar como referência, sempre haverá ali uma forma de se expressar e se sentir na personagem. A encenação, nesse sentido, é parte fundamental desse cenário, não se distinguindo somente na composição do palhaço, mas em toda a composição das personagens, tendo em conta suas ações expressivas. Vale dizer que a criança se torna envolvida corporalmente e expressivamente em meio a este cenário imaginativo do Circo.

No “nosso circo” a acrobacia, o malabarismo, o trapézio, o palhaço, o contorcionista, enfim, as mais diversas formas de manifestação dessa arte, são vivenciadas a partir da escuta dos corpos brincantes que expressam medo, vergonha, angústia, ansiedade, satisfação, coragem, dificuldades físicas e emocionais, que são mediadas para que cada um se torne sujeito atuante. Reforçando a importância de se considerar as diferenças, Soares (2000) afirma que o “corpo e gestualidade, então, são imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura humana [...] Imagens a serem decifradas textos a serem lidos” (BARONI, 2006, p. 93).

Considerando os argumentos, nosso propósito se constitui na busca de um olhar sensível a este cenário das Atividades Circenses e à criança, pois se percebem situações reais de uma valorização da infância e do imaginário infantil. Logo, uma valorização do brincar imaginativo a partir da expressão da arte, da criação e da alegria.

## 6.2 O imaginário cenário circense monta sua lona na escola

Em nossas reflexões buscamos compreender a criança, e, ao fazermos isso, identificamos sua sensibilidade imaginativa em meio ao brincar. Logo, encontramos nas Artes Circenses um sentido próspero desse imaginário, que nos sinalizou caminhos possíveis a serem discutidos e explorados na escola, haja vista os distanciamentos desse imaginário infantil frente a esses espaços. Nessas circunstâncias, buscamos estabelecer relações ainda mais expressivas de fomento a este cenário das Atividades Circenses e suas relações com o contexto educacional infantil, com perspectivas sensíveis ao universo do brincar imaginativo da criança.

Frente a esses traçados da infância e suas relações com a arte e o contexto pedagógico, Girardello (2011) explica que, tendo as vivências imaginativas um papel crucial no desenvolvimento da criança, há uma imprescindibilidade de criação de melhores condições para que as crianças disponham desse “tempo” ou “lugar” para seu imaginário. Consoante a essas discussões, o autor faz alusão a Georges Jean (1990) como favorável a uma pedagogia imaginativa, que requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, no sentido de que abram espaço e tempo em suas vidas para as experiências da imaginação. “O papel permanente dos professores, e, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa” (p. 214).

Diante disso, lembramos mais uma vez que não se trata, porém, de nos conduzirmos a construções pedagógicas, com sentidos a manuais, ou mesmo com a perspectiva que as Atividades Circenses possam “salvar” este campo da educação infantil. Trata-se apenas de identificarmos elementos que venham a ser discutidos e explorados neste ambiente, como forma de valorizar e aproximar ao máximo esse contexto infantil do imaginário cenário do Circo.

O nosso objetivo, enquanto professores, é oferecer aos alunos um amplo leque de possibilidades, que lhes permitam vivenciar parte das modalidades circenses no espaço escolar e, assim, conhecer alguns aspectos desta cultura secular. E para introduzir este conteúdo no espaço escolar com êxito e segurança, faz-se necessária a ‘flexibilização’ e a ‘adequação’ dos saberes circenses e das suas tradições – especialmente as pedagógicas. Assim, buscamos um processo de ensino/aprendizagem prazeroso, criando o gosto pela atividade a partir de propostas lúdicas, focadas no prazer pela prática e não nas regras ou nas exigências técnicas (DUPRAT; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014, p.124-125).

Buscando sentidos próximos a essa discussão, Baroni (2006) reconhece o Circo como parte integrante da cultura humana, e considera que sua presença no ambiente escolar se justifica pela própria tarefa da escola em *pedagogizar* tal legado cultural, no caso da arte circense. Também centrado nessas reflexões, Bortoleto e Machado (2003, p.64) explicam que “para perpetuar este saber, esta arte ancestral e única que é o Circo, há somente duas formas: a transmissão de pais para filhos e o ensino que uma escola oferece”. Caramês e Silva (2011) entendem do mesmo modo que quebrar o distanciamento com a arte circense parece ser o primeiro passo para podermos pensar num processo de ensino que se dê não necessariamente sob uma lona, mas também em outros ambientes, como, por exemplo, na escola.

Diante do caminho a ser pensado, Fodella (2000) faz um convite a uma “aventura pedagógica” no campo das Atividades Circenses, como uma magnífica oportunidade de aproximação às artes, em particular às artes corporais, com dimensão à expressividade-comunicativa do corpo. Diante dessa aventura circense, somos convidados a conduzirmos pelo lúdico, pela criatividade, pela brincadeira, pelo desafio e por todo o seu entorno imaginário. Para que a viagem possa dar início, é importante que como educadores/crianças não tenhamos “amarras”, “restrições”, mas estejamos dispostos a nos aventurarmos por novos caminhos, assim como crianças curiosas em busca do novo, em busca de uma “pedagogia da imaginação”, como sugere (CALVINO, 1990).

Logo, inspirados nas experiências de Baroni (2006, p.94), deseja-se, de igual modo, encontrar uma identidade circense que permeia “a brincadeira, a ludicidade, com valores a uma pedagogia voltada para a ‘produção’ do prazer, do desenvolvimento afetivo e criativo do ser”. Com sentidos a uma ação pedagógica que repensem os valores sociais, que, segundo o autor, escapam ao sistema da lógica racional e do trabalho produtivo, possibilitando cada um “ser produto e produtor da cultura”.

Diante disso, pensamos que anteriormente a uma qualificação do processo de ensino das Atividades Circenses há de se compreender as concepções de ser humano, de sociedade e de escola que se deseja; que perpassem muito além da busca de propostas pelo simples ato de fazê-lo, mas por considerar de modo anterior quais sentidos pretendidos diante dessa. “A consciência bancária ‘pensa que quanto mais se dá mais se sabe’. Mas a experiência revela que este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”(FREIRE, 1983, p. 38).

Buscando esses caminhos circenses na escola, Silva (2011) explica as visões e motivações para a utilização da linguagem circense à vista de uma pedagogia educacional

voltada para o aluno, referindo-se ao seu campo simbólico, ou seja, que estão no imaginário da maioria das pessoas; e assim, no imaginário das crianças, “o Circo é um mundo envolto em magia, alegria, beleza e cheio de desafios” (p. 38). Nesse caminho, a autora nos chama atenção para a devida construção dessa linguagem circense, como algo não pronto, sendo necessário reavivar, também, seus valores fundamentais, que universalmente foram, ao longo dos anos, compartilhados em sua historicidade – sendo a solidariedade, sentido de responsabilidade e respeito. Cabe aos envolvidos, nesse caso os professores, tornarem este saber significativo ao alcance dos objetivos e necessidades de seus alunos.

Pois como ferramenta ou dispositivo pedagógico, a aprendizagem da linguagem circense não é isenta na maneira como é pedagogicamente utilizada, sendo totalmente dependente dos sujeitos que as operam e seus projetos societários, portanto, não há um sentido necessariamente positivo no uso desta linguagem, por si. Nenhum desses recursos tem em si o caráter ético no sentido do bem contra o mal. Quem irá imprimir um caráter ético cidadão à qualquer que seja a técnica ou ferramenta pedagógica será o sujeito que a está praticando (SILVA, 2011, p. 39).

Os princípios tratados nos fazem seguir fomentando interfaces, na relação do imaginário da criança e o cenário circense, com premissas a um enriquecimento deste campo e de igual modo a contribuirmos em vista da ampliação desses espaços de atuação e em seus sentidos representativos na escola. De todo modo, segundo Bortoleto (2011) e Ontañón, Duprat e Bortoleto (2013), encontram-se em escassez de produções relacionadas aos temas, entre a Educação Física, as ciências da educação e a arte, que tratem de debatê-lo de modo qualificado (TAKAMORI et al., 2010).

[...] as experiências relatadas atentam na sua maioria para os aspectos técnicos-procedimentais, dando pouca importância para a qualidade artística (expressiva – comunicativa – poética) da linguagem gestual circense (MATEU, 2010). Ressentimos ainda, da concepção de que o circo (incluindo as artes de rua, os acrobatas das ruas e praças, dos circos de lona, etc.) – e, por conseguinte, o corpo como espetáculo – representa um conteúdo incoerente com os objetivos da Educação Física [...] (BORTOLETO, 2011, p. 52).

Nesses sentidos buscados, refletimos sobre o Circo enquanto grandeza imaginária e de enorme potencial experiencial e motivacional na educação infantil, e que necessitam, ainda, serem explorados e sinalizados pelo Pedagogo e pelo professor de Educação Física, intencionando uma valorização desse imaginário da criança através do Circo, em que também se permitam descobertas comuns entre professor e aluno, em que ambos estejam encantando-se em meio a essa arte — o aluno passando de espectador a “personagem principal” deste

cenário, e o professor como “auxiliar de palco”, que, como no Circo família, não o caracteriza como menos importante, e sim fundamental neste processo, em que o espetáculo da fantasia deve ser permitido.

Considerando esses sentidos colaborativos relacionados ao cenário circense e à infância, Simon e Kunz (2014) afirmam que o imaginário e a fantasia aparecem de modo potencial, constituindo-se em múltiplos desafios e possibilidades, próprios desse contexto mágico do Circo:

No universo infantil o circo é sinônimo de magia para muitas crianças. As atividades circenses geralmente levam as crianças a experienciarem movimentos e sanções ‘mágicas’. Virar uma estrelinha, fazer um rolinho, conseguir equilibrar-se em pernas de pau, ou harmonizar o jogo dos malabares geralmente resultante em um largo sorriso e um sentimento de sucesso (p. 388).

Tendo em conta a caracterização deste cenário circense, Tucunduva e Molinari (2010) os observam como multidisciplinares, descrevendo-os a partir de suas experiências no Projeto *Cirthesis*<sup>17</sup>. Consideram, ainda, tratar-se de fundamentos de sentido criativo, dotado de inventividade, de desenvolvimento sinestésico e expressivo, o que, no cenário circense, são promovidos pela dança no favorecimento da sensibilidade e do reconhecimento do corpo enquanto via de expressão simbólica, através de seus gestos e sua linguagem corporal; o teatro na colaboração no desenvolvimento expressivo e na ampliação das vias de comunicação externa; a ginástica no desenvolvimento da maior segurança e afetividade entre os participantes etc.

Os elementos circenses observados pelos autores apontam algumas pistas direcionadas ao cenário educacional infantil, identificando sua integralidade sensível aos diferentes interesses e necessidades em torno da infância imaginativa, como sua gama variada de possibilidades e experiências, constituídas nesse cenário. Isso também é relatado por Caramês e Silva (2011), ao perceberem, em meio a suas experiências circenses, a grandeza da linguagem artística e do potencial expressivo desses elementos do circo, como do favorecimento da autoestima percebido na superação de suas capacidades diante dos desafios,

---

<sup>17</sup> O *Cirthesis* desenvolve o trabalho pedagógico com as Artes Circenses baseando-se na fertilidade das experiências proporcionadas por suas técnicas e atividades correlatas. O Circo é composto por uma cultura corporal riquíssima em conteúdos motores, vivências sinestésicas, nuances psicológicas favoráveis à coletividade e à autenticidade. A partir da construção de tais alicerces, busca-se o desenvolvimento humano integral e a apropriação da motricidade humana com maior abrangência (TUCUNDUVA; MOLINARI, 2010).

passando a acreditarem em si mesmos e em seu potencial.

Essas diferentes manifestações, resultantes do cenário do circo, valorizam, segundo Baroni (2006), uma pedagogia voltada para a produção do prazer e do desenvolvimento afetivo e criativo do ser:

O riso, a expressividade, a alegria, o prazer, a brincadeira, o lúdico, o sensível, o belo, a afetividade, a criatividade, o jogo, a linguagem a autonomia, a estética, a subjetividade, a fantasia, o jogo simbólico, a cooperação, a colaboração, o respeito, e a liberdade, são elementos que sustentam essa proposta pedagógica [...] (p. 94).

Em meio a esse cenário criativo das Atividades Circenses podem estar sendo observadas condições concretas da elaboração de um faz de conta, que passa a contribuir para um brincar em que tudo é possível, sem limites no que se refere à insubordinação do real. A partir disso, estabelecem-se possibilidades de criações sem regras, com condições de transformar livremente o significado de quaisquer objetos. Suas substituições possíveis, que, embora regulares pelo crivo da realidade, imprimem grande flexibilidade ao brincar, que podem vir a ser estruturadas em condições cada vez mais diversas (ROCHA, 1997).

[...] o jogo do faz de conta, estruturado pelo real e pelo imaginário, permite à criança conhecer e apropriar-se da sua realidade, integrar-se a ela e, ao mesmo tempo, construir/projetar realidades. Oferece, ainda, material necessário para entendermos que essas possibilidades não se efetuam de maneira automática: originam-se e dependem das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos. (ROCHA, 1997, p. 78).

Em detrimento desses potenciais criativos constitutivos do cenário do Circo, Surdi (2014, p. 142) referencia o estímulo das emoções, das sensações, das percepções, e das ideias. Formas de expressar que, segundo a autora, proporcionam condições de um melhor relacionamento com o mundo. “Esse sentimento de criação está presente na criança. Quando ela brinca, relaciona-se com o mundo diretamente porque, como um artista, entrega-se totalmente nessa relação, que é expressiva e sempre nova”.

No tocante a esses elementos, que poderíamos referenciar em meio ao cenário circense e a criança, reforçamos a importância do legado histórico circense, que parecem permear todos esses elementos, como nos aponta Bortoleto (2011), inspirado em Soares (2001):

[...] Os adequados argumentos podem instigar nossos alunos a se converterem em verdadeiros entusiastas das práticas corporais, das artes e das ciências delas. Podem, inclusive, conduzi-los para além das fronteiras do ato motor, aproximando-os do corpo poético. Deste modo, é na historicidade, no rico universo simbólico e no

imaginário coletivo que envolve o circo que devemos ancorar nosso discurso pedagógico. É de tudo isso que trata a educação corporal (BORTOLETO, 2011, p. 46).

Desse modo, a historicidade que constitui o Circo pode, portanto, estar se integrando ao processo inventivo da criança, tendo em conta o seu conteúdo cultural e milenar em que está pautada. Em torno disso, pode ser percebido em meio a suas diferentes linguagens circenses seu caráter de valorização individual e coletiva dos sujeitos, suas relações de cunho cooperativo e até mesmo a construção dos seus próprios instrumentos circenses; uma cultura inspirada originalmente nos conceitos do circo família, alicerçada na ajuda coletiva e na valorização do bem comum (SILVA, 2011). Dessa maneira, pode ser refletida no mundo da criança, quando pensada a partir de uma pedagogia voltada às construções coletivas ou mesmo nas suas reproduções de movimentos, que passam a ser elaboradas a partir de sentidos e significados, tendo em conta esse cenário histórico do qual o Circo se constitui.

Pautando-se numa relação entre essas virtudes sociais do Circo e o imaginário da criança, Egan (2007) nos sinaliza que a imaginação estimula sentimentos de respeito pelas individualidades e autonomia uns dos outros, permitindo a visualização de outras realidades nas quais, segundo o autor, estamos imersos. Dessa maneira, torna-se natural respeitarmos os entendimentos e as interpretações dos demais sujeitos no grupo que, no cenário do Circo, torna-se muito comum, tendo em vista que a criança poderá se aproximar com mais interesse de uma prática e não de outra; do mesmo modo suas construções podem estar se dando a partir de diferentes formas, o que denota tanto do professor quanto dos alunos uma maior abertura ao novo e à falta de “modelos” preestabelecidos. Nesse caso, algumas crianças podem, então, se sentir mais felizes na exploração dos malabares, outras realizando movimentos acrobáticos, outras imitando animais e sons, enfim, as Atividades Circenses propõem essa vasta abertura exploratória de possibilidades, que valorizam cada criança em seu contexto imaginativo e pessoal.

Em meio aos contextos manifestados, as Atividades Circenses nos aproximam de um “mundo novo”, passível de uma “reinvenção pedagógica”, que nos desafia a trocarmos de personagem e assumirmos como nosso papel a condução de uma atuação pedagógica voltada para a criança e seu mundo encantado — nesse caso, o Circo. Nesse ambiente, tudo se torna possível e imaginável, como a própria escola, que deixa de lado seu aspecto formativo e direcionador, para dar espaço à criação e à livre experiência imaginativa. “A arte, assim como a natureza, nos conduz a esses lugares inexplicáveis da consciência. Precisamos fazer arte e sentir arte com maior frequência do que fazemos, pois faz parte da natureza humana brincar,

acreditar, simplesmente ser e viver” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 392).

Diante da importância desse cenário circense na escola, propomos um encontro da criança com essa arte, um encontro com o seu imaginário criativo, através do encantamento que o Circo é capaz de proporcionar, considerando o seu colorido, suas possibilidades corporais, sua arte, seu som, e que talvez não seja possível descrever em palavras. Entretanto, é por meio da criança que o Circo torna-se mágico e encantador, graças aos seus olhares “esbugalhados” de encantamento, de sorrisos eufóricos e espontâneos que vive e se torna viva essa cultura. Assim, sua valorização e presença se tornam relevantes ao dia a dia da escola, tornando esse ambiente ainda mais próximo das expectativas imaginárias de nossas crianças. Seria imaginar uma escola viva e com cara de criança, uma escola-circo ou um circo-escola como nos representa Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011, p.10): “Respeitável público, senhoras e senhores, começemos, portanto, a aula. Nada de dores, só risos. Criança pode aprender como criança. Escola pode ter cara de circo.”

### **6.3 O cenário do Se-Movimentar imaginativo circense**

Cientes do potencial imaginativo a que as Atividades Circenses podem se conduzir no cenário fantasioso da criança, acreditamos na iminência de elementos pedagógicos que venham a dar conta deste universo, fazendo-se presentes na vida das crianças e em seu espaço educacional, compondo-se muito mais do que instrumentos de ensino, mas como uma presença real de estímulo ao seu Se-Movimentar imaginativo. Como tal, acreditamos também ser o papel desta arte, no que se refere a sua adequação aos espaços e ambientes educacionais, resultantes de suas transformações sociais e históricas e que se traduzem, segundo Duprat e Bortoleto (2007, p.176), na necessidade de “uma pedagogia própria, ou ao menos preocupada com suas particularidades”.

Essas questões podem se refletir em sentidos pedagógicos dedicados às intenções das crianças, suas necessidades e desejos; empenhados em atividades de valorização da expressão corporal e em concordância com o imaginário infantil. Logo, uma pedagogia que se comunique com a criança por meio do seu brincar e da imaginação como mediadores sensível a esse processo. Em meio ao caminho assumido, pautamo-nos na “Teoria do Se-Movimentar Humano”, em que Kunz (2012) resgata esse movimento com base em seus sentidos e

significados, considerando os sujeitos desse Se-Movimentar, seus contextos e especificidades de sua cultura de movimento.

[...] É essa forma de movimento que propomos abordar na educação de crianças pequenas. É preciso, para a ampliação de seu mundo de movimento e para a realização de experiências realmente significativas para a criança, movimentos que tenham base intuitiva, assim como na intuição fenomenológica. A realização desse diálogo com o mundo, diálogo não imposto pelo professor, mas estimulado, conduz a criança a desenvolver uma relação de proximidade com o mundo e o desconhecido através da mediação pedagógica (SIMON; KUNZ, 2014, p. 385).

Tal mediação pedagógica, sobre a qual estamos refletindo, consiste em permitir que a criança descubra por si própria os caminhos para a superação de seus desafios, a partir de sua liberdade e espontaneidade, o que significa pensar nas Atividades Circenses a partir de distintas oportunidades em vista de novas descobertas. Para Simon e Kunz (2014), a liberdade da criança é para ela poder se expressar, Se-Movimentar e devanear nas possibilidades da brincadeira. Para que isso ocorra, é preciso não tolher a liberdade da brincadeira, mas estimular variações, e sempre que possível participar de suas criações e devaneios. “Ou seja, brincadeiras com espaço e liberdade para a fantasia e imaginação permitem que a criança crie e desenvolva ações e relações individuais e coletivas com a situação, cenários e elementos imaginados, sendo então ressignificadas, obtendo um sentido e uma intencionalidade própria” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 382).

Nessa perspectiva, temos características específicas das crianças pequenas, e uma visão fenomenológica de educação e de movimento humano, visando o ser humano que se movimenta, e não o movimento em si ou o propósito ‘educativo’ do movimento. Assim foi desenvolvido o conceito de ‘Brincar-e-Se-movimentar’ por Elenor Kunz, a fim de compor um leque do mundo de movimentos das crianças que se diferencia do brincar tradicionalmente conceituado (SIMON, 2013, p.71).

O sentido dessa pedagogia própria consiste em igualmente proporcionar o contato da criança com a cultura corporal de movimento<sup>18</sup> existente neste cenário do Circo, em nível de exigência elementar, estabelecendo potencialidades expressivas, criativas e, principalmente, imaginativas em meio a essas experiências. Desse mesmo modo, Caramês et. al. (2012) nos lembram a importância das brincadeiras, mediadas pelas Atividades Circenses, considerando que quando exploradas dentre esses aspectos, podem recriar movimentos pelo descobrimento

---

<sup>18</sup> Quando discute a educação física a partir de referências semióticas, o conceito de cultura utilizado pelo autor — seja acompanhado pela expressões físico, corporal ou corporal de movimento — é atualizado e ampliado, considerando o saber corporal inerente aos humanos e presente na tradição da área, considerando também as mediações simbólicas necessárias para uma ação pedagógica efetiva (DAOLIO, 2007)

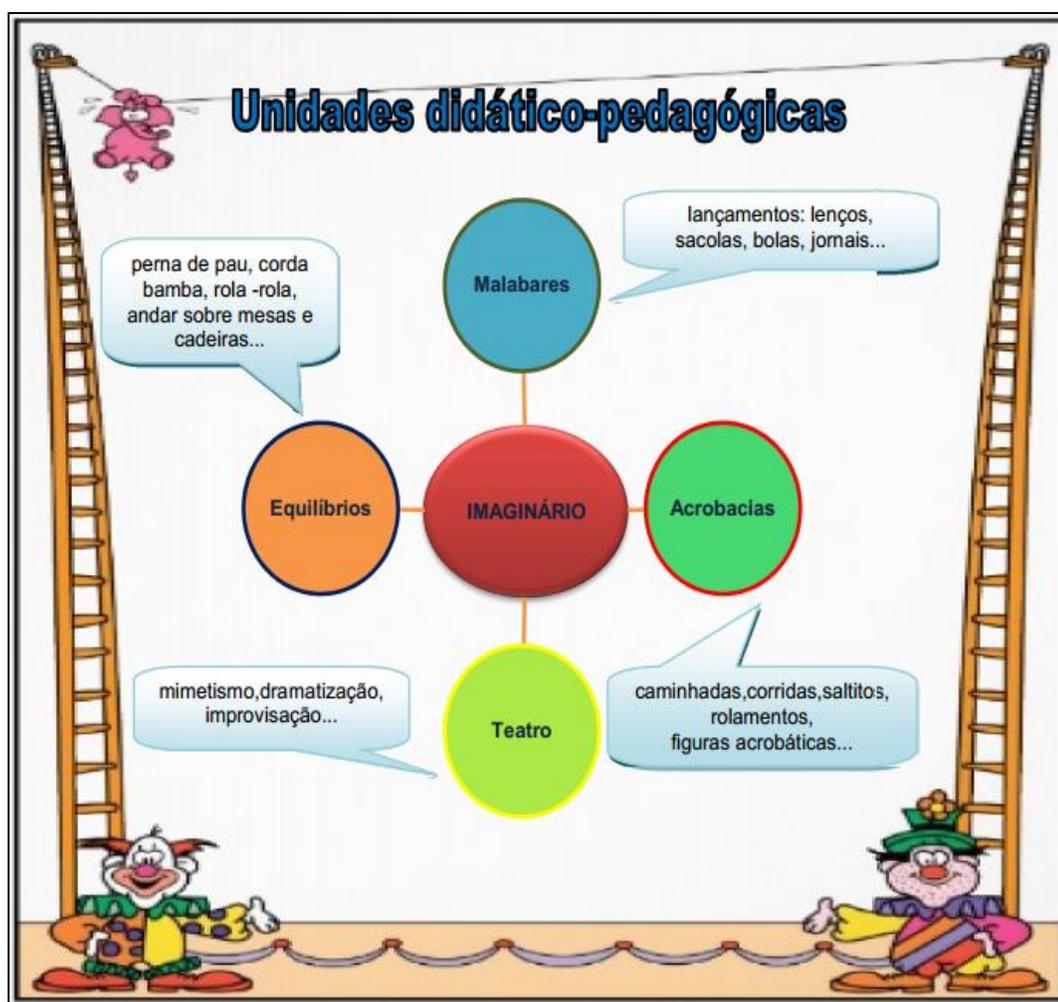
e a construção da concepção sobre o mundo e as ações humanas, sendo, assim, um meio de desenvolvimento do lazer e do lúdico na prática pedagógica.

Nessas intenções pedagógicas, recorreremos, como referência, a Gallardo (2003), que, ao buscar aproximações entre as Atividades Circenses e a Educação Infantil, identificou como caminho pedagógico a cultura familiar circense, em vista de seus valores agregados, os quais, segundo ele, adaptam aos sentidos e aos objetivos de uma Educação voltada para a criança em seu espaço Infantil. Em meio à compreensão, o autor faz alusão a essas práticas circenses, considerando que suas ações didático-pedagógicas podem realizar-se, primeiramente, a partir das experiências próprias das crianças, para em seguida serem ampliadas a conhecimentos mais distantes. Em torno das ponderações, suscitamos algumas contribuições nesse sentido, que indicam que a própria criança é capaz de nos sinalizar as pistas e os caminhos aos quais devemos seguir. Nesse sentido, incumbe-nos, enquanto professores, apenas provocar seus sentidos e sua curiosidade imaginativa, com fins de instigar novas experiências e novas descobertas.

Diante das intenções, abeiramo-nos dos estudos de Duprat e Bortoleto (2007), almejando promover uma discussão ainda mais estreita ao universo circense e ao imaginário infantil. Com esse propósito utilizaremos como referência a classificação (unidades didático-pedagógicas) sugerida pelos autores, com algumas inevitáveis adaptações, tentando tratar-se do universo infantil. Cabe ressaltarmos que, devido à multiplicidade do cenário circense, faremos somente um esboço à vista desse, o que de todo modo valoriza o potencial criativo e imaginativo da criança, considerando que ela mesma se incumbirá de explorar outras possibilidades, que servirão também de caminhos ao professor em sua ação pedagógica.

Estes blocos temáticos são constituintes das unidades didático-pedagógicas que organizam de maneira geral as modalidades circenses, caracterizando-se como geradores de informação e discussão. Têm como função evidenciar quais os objetivos de ensino e aprendizagem que estão sendo privilegiados. As unidades são identificadas como: acrobacias, manipulações, equilíbrios e encenação (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p. 67-68).

Quadro 2 - Classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas



Fonte: Duprat e Bortoleto (2007), adaptado para o estudo.

Diante do quadro ilustrativo, buscamos reforçar quanto o imaginário se faz presente e importante neste contexto do cenário circense infantil, fazendo-se atuante em todas as unidades didático-pedagógicas, indicando, desse modo, sua constante circulação e interligação aos processos criativos das crianças, mediados pelos blocos temáticos. Em torno desses significados, procuramos, a seguir, explorar essas unidades, de maneira ainda mais expressiva, elucidando suas relações com esse imaginário infantil.

Em meio a tal finalidade, estreamos no cenário do imaginário circense, abordando, inicialmente, como “pano de fundo”, o *Teatro*, considerando tratar-se de uma prática com

características fundamentalmente expressivas, e que em meio a suas simbologias perpassam diferentes contextos imaginativos da criança — nesse caso, pelos diferentes campos circenses (malabaristas, equilibristas, acrobatas). Assim, propicia-se à criança a construção imaginativa dessas personagens, que passam a compor o seu brincar e a sua construção significativa de movimentos, que ganham formas e características próprias. Para Duprat e Gallardo (2010), a encenação/teatro envolve a expressão e a comunicação, em que se criam situações nas quais a interpretação e a criação são fundamentais, atributos ligados à imaginação e à criatividade. Para esses autores, fazem parte deste bloco temático a construção expressiva das ideias, os sentimentos e emoções, a comunicação entre os alunos, a própria utilização da fala e as construções gestuais.

A *Acrobacia*, em meio a este cenário circense, configura-se, segundo Salamero (2009), como uma experimentação de movimentos corporais em infinitas variações, em que a criança poderá explorar o seu corpo a partir de diferentes possibilidades, que derivam, em muitos momentos, em seu autoconhecimento e na exploração de novos desafios, resultando, muitas vezes, em uma melhoria da autoestima e das relações de confiança em relação a si próprias e aos envolvidos nesses procedimentos. Além disso, a criança é estimulada a novas criações corporais que, muitas vezes, não representam uma simbologia reconhecida pelo adulto, porém, de grande significado para essa criança. Essas criações corporais podem ser elaboradas a partir de movimentos construídos por intermédio de mimetismos inspirados em animais, objetos, desenhos, sons, palavras. Em meio a tudo isso, a criança elabora seu imaginário da melhor forma possível, tendo a oportunidade de saltar, pular, rolar, escorregar, fazer “piruetas”; enfim, brincar criando e imaginando diferentes movimentos com o seu corpo.

As acrobacias das atividades circenses promovem um trabalho corporal legítimo e enriquecedor da corporeidade humana. A acrobacia é, acima de todas as suas interpretações e derivativos, fundamentalmente uma forma do homem se relacionar consigo mesmo e buscar o seu autodesenvolvimento e o seu autoconhecimento através da prática corporal (TUCUNDUVA; PELANDA, 2012, p. 4).

Os *Equilíbrios* são de ordem prioritariamente imaginativa, quando tratamos da educação infantil, pois muitos desses movimentos — dentre eles a corda bamba, na sua estrutura convencional circense — representariam riscos ao serem realizados com as crianças. Desse modo, a criatividade imaginativa torna-se o “ponto forte” desse conteúdo — podemos citar, como exemplo, caminhar sobre uma corda que está “muito alta”, quando na verdade a

criança está apenas caminhando sobre cadeiras e mesas; imagina estar sobre as pernas de pau, quando está sobre plataformas de madeira rentes ao chão; equilibrar-se em bolas gigantes auxiliadas pelo professor etc. São alternativas criadas para as crianças pequenas, e que propiciam diversas fantasias em torno de seu aspecto desafiador e imaginativo, como a própria construção de cenários elaborados pela criança em que se imagina estar em outros ambientes, como “passar sobre uma ponte em que o rio esta cheio de jacarés, crocodilos e cobras”; “atravessar sobre uma corda, estando em cima de uma bicicleta”; ou mesmo “atravessar sobre uma corda bamba que está muito, muito alta”; esses são caminhos imaginários que podem ser criados pelas crianças, em meio às oportunidades/materiais que são mediadas pelo professor.

A imaginação possibilita experienciar diferentes sensações e aprendizagens, impossíveis materialmente de ocorrer, como as sensações de estar em uma floresta, mesmo quando se está dentro de uma sala de aula no centro urbano da cidade. Através da imaginação, temos o poder e a liberdade de realizar coisas fora da realidade e do presente. Também promove circunstâncias que possibilitam à criança expressar sentimentos e sentidos ‘tolhidos’ ou até mesmo ainda desconhecidos para ela, e com os quais, assim, ela aprenderá a lidar (SIMON, 2013, p.77).

Os *Malabares* são portadores de uma “sedução” que encanta as crianças pelo seu nível de dificuldade, em que a criança tenta descobrir como o malabarista consegue manter as bolinhas no ar sem deixá-las cair. Tais curiosidades são constantemente despertadas pelas crianças, que assim buscam de algum modo tentar realizar o movimento; para isso são capazes de desenvolver diferentes caminhos imaginativos. O professor, diante dessa capacidade curiosa da criança, pode explorar esse cenário dos malabares, utilizando, para tanto, outros materiais, no intuito de facilitar a construção desses movimentos, tais como: sacolas plásticas, jornais, lenços, bolinhas de meia, ou seja, ideias que podem ser construídas com a criança. Os resultados dessas experiências podem estar na capacidade de construção individual que essa prática oportuniza, o que torna possível a valorização das potencialidades criativas de cada criança: “[...] a cada criança, essa resignificação do mundo de movimentos pode acontecer de forma diferente, e isso exige diferentes possibilidades de realização do movimento” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 391).

As experiências imaginativas propiciadas pelas Atividades Circenses podem ser exploradas em outros campos que não temos como prever, mas que naturalmente podem ser descobertas ao longo desses espaços. Nesse sentido, entram em cena *Trapezistas*, *Domadores de Leões*, *Atirador de Facas*, *Mágico*, *Globo da Morte*, enfim, personagens circenses

consagrados pela história, e que vão sendo incorporados por esse imaginário da criança. Dentro desse processo, lembramos, ainda, que em torno da historicidade que o circo transmite à criança, esta pode também estar sendo motivada a construir seus instrumentos, como os antigos artistas circenses o faziam, e que assim elaboram suas próprias bolinhas de malabares, suas maquiagens na construção de suas personagens, seus cenários e figurinos. Tudo isso contribui, de algum modo, para a elaboração criativa e participativa das crianças nesse processo.

Um fato de suma importância para a discussão desse assunto é propor questionamentos junto aos alunos quanto à importância das Atividades Circenses no que diz respeito às possibilidades de jogos e brincadeiras que já existem e que podem ser criados e recriados por eles mesmos, de acordo com suas capacidades e interesses, destacando, também, que tais atividades podem ser desenvolvidas dentro e fora do âmbito escolar. Servindo de um estímulo para que os alunos saibam que há a possibilidade de se apropriar de mais uma manifestação lúdica de lazer (CARAMÊS et al., 2012, p.183).

Para sintetizar, acreditamos que as Atividades Circenses, de uma maneira geral, utilizam a imaginação e a criatividade como meios de serem vivenciadas na Educação Infantil. Logo, condensam uma variedade de possibilidades expressivas e criativas do corpo, que merecem ser apreciadas na vida da criança. “Sem esgotar com o tema e sim discutir e evidenciar a importância das Atividades Circenses na Educação Física escolar, trazemos um diferente olhar, onde o aprendizado se faz por meio do imaginário infantil e da vivência ao lúdico” (CARAMÊS et al., 2012, p. 183). Diante desse cenário, convidamos nossas crianças a montarem suas lonas na escola e viajarem por esse mundo encantado que o Circo é capaz de promover. Assim, fazem-se relevantes as palavras de Marcellino (2000), ao considerar importante que a criança tenha assegurado na escola o seu direito à infância, ao lúdico, ao brincar e à brincadeira. Nesse sentido, portanto, as Atividades Circenses contribuem e servem de estímulo a um brincar imaginativo.

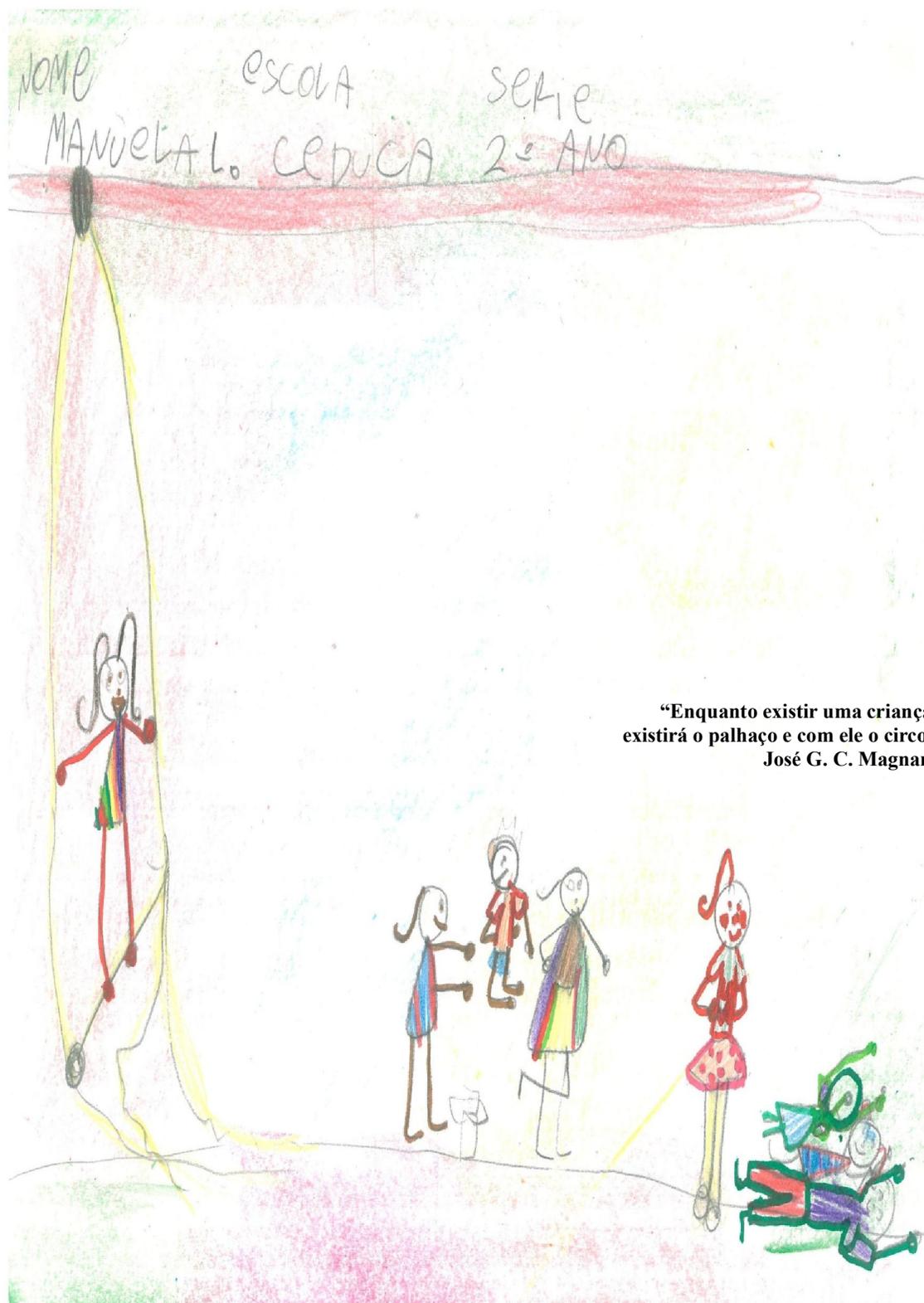


Figura 5 - Ilustração Atividades Circenses- Acrobacias.

Fonte: Desenho do aluno do 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA)

## 7 CONCLUSÕES NÃO CONCLUSIVAS

Podemos dizer que, quando observarmos a criança através de olhos sensíveis, surpreendemo-nos por nela encontrar um encantamento, um imaginar fascinante e uma curiosidade sem igual. Quando a olhamos ainda mais atentamente, poderemos observar sua capacidade criativa, criadora, autônoma, espontânea. E se, em meio a tudo isso, tivermos a grande oportunidade de fazermos parte de seu brincar, estreitaremos um reconhecimento ainda maior ao seu imaginário infantil, talvez não como ela o vê exatamente, mas enquanto parte desse imaginar, que fará questão de nos apresentar a partir de sua expressividade, de seus gestos corporais, de suas histórias. Para tanto, basta apenas que a ouçamos com atenção!

Para que nos deixemos comover por tanto encanto, é preciso estarmos acessíveis a tudo isso, estarmos dispostos a desvendar esse universo junto com a criança, um universo que não parece ter fim, diante de tanta criação imaginativa e que irá, aos poucos, nos surpreender. Esse caminho pensado junto à criança não nos parece fácil, pois é preciso avançar ao encontro daquilo que nos é apresentado como certo, como demarcado pela nossa sociedade, que insiste em não mais olhar as crianças com olhares sensibilizadores, e sim com olhares para o futuro e não para o seu presente. Desse modo, é preciso nos reelaborarmos enquanto sujeitos desse processo e passarmos a nos permitir voltar a sonhar e imaginar como elas, tendo como premissa a escola, pois é lá que essa criança espera pelo tempo e espaço do brincar.

Diante de tudo isso, voltamos nossos olhares à criança e, dessa maneira, nos sensibilizamos no que tange ao seu potencial imaginativo e encantado, que em muito pode ser enriquecido por meio da arte, tendo em conta sua grandeza também imaginária. Assim, buscamos aproximar a criança desse fascinante cenário do Circo, para valorizar esse tempo e espaço infantis e reavivar tal legado cultural que pode ser explorado e vivenciado pela criança através de seu brincar, regado pelo cenário de experiências e de liberdade expressiva que o Circo pode oferecer.

Não se trata, porém, de cairmos num processo de busca pelas Atividades Circenses, como caminho instrumental, um brincar didático (KUNZ, 2007), do como fazer, pois entendemos que a criança, diante de tanto saber, não precisa que façamos isso, com a ideia de a estarmos ajudando; pelo contrário, poderemos limitar esse espaço, que é só seu. Tratamos, portanto, de compor reflexões sobre essa criança e o seu brincar, com intenção de valorizar esse espaço e favorecer seu desenvolvimento pessoal em meio a um brincar criativo e

espontâneo, em que as Atividades Circenses pudessem oportunizar enquanto potencial cultural voltado para a expressão e para a vivência de gestos.

Em meio aos elementos sinalizados, dedicamo-nos a investigar essas relações do imaginar e fascinar da criança expressados pelo Brincar-e-Se-Movimentar, em consideração às Atividades Circenses, e que, assim, podemos identificar alguns elementos que mereceram nossa sensibilidade e nosso encantamento imaginativo; tendo em conta que nos ajudaram a nos aproximar desse universo infantil, como resignificar sentidos pedagógicos dedicados às intenções das crianças, suas necessidades e desejos, com sentidos e intencionalidades próprias. Conforme Machado (2010), as fontes da ampliação do saber estão na própria criança, diante de nós e no mundo compartilhado, como na cultura, na história pessoal de cada um e contextualizada em uma cultura escolar com normas e procedimentos preestabelecidos, e que, assim, temos o poder tanto de fazer reflexões como de propor mudanças.

Nessa direção, pudemos observar em nossos estudos que a criança percebe o mundo a partir de uma totalidade e de corpo inteiro, como nos identificou Merleau-Ponty. Desse modo, o brincar, enquanto experiência, passa a ser de fundamental importância para o seu desenvolvimento diretamente relacionado ao seu emocionar-se e envolver-se corporalmente, e que através de espaço do brincar que a criança constitui seus significados. Por essa razão, torna-se tão importante reconhecermos o brincar quanto valorizarmos junto a ela esses espaços infantis.

Ante isso, o ato de reconhecer, ouvir, observar e entender a criança nos torna responsáveis por agirmos com sensibilidade e atenção aos movimentos elaborados e criados por ela, assim como compormos caminhos com dimensões a um Brincar-e-Se-Movimentar livre, em que a criança se torna autora de seu próprio movimento imaginativo e fantasioso, que sugere um Se-Movimentar constituído enquanto diálogo com o mundo e com produção de sentimentos interpretativos da sua própria realidade. Portanto, um movimento constituído de capacidade expressiva e espontânea à vida da criança.

O Brincar-e-Se-Movimentar representa para a criança um espaço em que se permite avançar em seus processos, a experienciar e a fantasiar, constituído de um brincar pelo simples brincar, livre e expressivo, tendo total liberdade para percorrer caminhos que quer e precisa, sem limitações quanto à forma e com possibilidades para ser e fazer aquilo que gosta e precisa, como brincar.

O importante, nesse sentido, nos parece ser as experiências de movimento realizadas por meio do brincar, as quais permitem à criança possibilidades de escolha, bem como de

criação diante da imaginação de cada um. Esses caminhos percebidos estão na própria criança, representados na sua espontaneidade, criatividade e poder imaginativo, que fazem relação e aproximação com a arte e com seus elementos constitutivos, como o teatro, a dança, a música; pois a criança, como a arte, sobrevive do espontâneo e da criação. A infância, então, se confunde com a arte e se completa através dela; ambas pela sua sensibilidade. “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino- requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (SIMON; KUNZ, 2014, p.376).

A arte enquanto experiência múltipla pode, desse modo, contribuir para a construção da criança no aqui e agora, sem perspectivas futuras, mas como valorização de sua infância, por intermédio de diferentes experiências de movimento, sendo pensadas a partir de uma pedagogia que se comunique com a criança por meio do brincar e da imaginação como mediadores sensíveis; fertilizando tais possibilidades e tornando o espaço da escola receptível a tais processos da infância.

Dentre tantas ramificações da arte, encontramos no Circo, nas Atividades Circenses um sentido favorável ao mundo imaginário e inventivo do brincar, tendo em conta seu aspecto diverso, capaz de recriar diferentes manifestações artísticas, relevantes ao universo infantil e ainda capaz de gerar descobertas de novas possibilidades corporais, podendo ser exploradas pela criança a partir de sua inventividade e curiosidade. Uma arte geradora de fascínio para a criança e capaz de envolvê-la em um importante imaginário criativo. Para Reynaud (2001), o Circo enquanto expressão da arte torna possível expressar a experiência humana particular e a sensibilização.

O cenário das Atividades Circenses nessas circunstâncias propõe novos experimentos à vida da criança, em que ela encontre outras perspectivas, muitas vezes não exploradas, em que essa criança acaba se desafiando a descobrir, por se sentir fascinada por esse cenário, bem como livre para criar outras possibilidades de interpretação. Há, desse modo, em torno das Atividades Circenses, uma construção espontânea e, em muitos momentos, individual, por ser “sua” e única criação, e, em outros momentos, coletiva, em que precisa de ajuda mútua para sua criação e construção. Trocas que acreditamos ser fundamentais ao desenvolvimento integral da criança em seu processo infantil e que parecem legítimas quando se trata da arte como um todo.

Diante do contexto dessa arte circense, faz-se importante considerarmos o seu universo “imaginário” que este cenário provoca, compondo-se de um acervo fascinante de

possibilidades, que podem tornar o ambiente da criança um completo espaço inventivo, em que se recriam diferentes manifestações, que fazem parte de seu imaginário. Tais mediações causadas pelo Circo permitem à criança uma viagem pelo encantador cenário circense, com possibilidades de se tornarem personagens desse universo, passando a elaborar suas construções corporais, gestuais, mímicas etc., a partir de suas criações simbólicas e imaginativas. Assim, elaboram seus movimentos a partir de seus próprios significados, tão importantes e legítimos quanto representativos em sua vida. Essas construções, quando permitidas pelo ambiente escolar, sugerem à criança estabelecer um passeio por lugares jamais vistos, jamais imaginados, mas visíveis ao seu mundo de encanto e de fascinação, em que se transformam em personagens deste cenário circense. Com isso, passar a compor-se em exímios mágicos, acrobatas, equilibristas, domadores de leões, enfim, impossível saber, pois, ao contrário do adulto, a criança é dotada de um imprevisível potencial criador, que talvez não tenhamos como definir ou prever; contudo, podemos nos permitir fazer parte deste cenário e com ela nos surpreendermos através desse imaginário do mundo circense.

Em meio aos caminhos possíveis em que as Atividades Circenses podem percorrer nesse universo infantil da criança e em seu espaço escolar, partimos com sentido a uma pedagogia da imaginação (JEAN, 1990), como uma condução ao lúdico, à criatividade, à brincadeira, ao desafio e por todo o seu entorno imaginário circense. Para tal, buscamos considerar as experiências já realizadas em meio a esse cenário, compreendendo não como modelos a serem seguidos, mas como caminhos possíveis dentre as tantas formas de construção. Como caminho, pautamos nossos estudos em Duprat e Bortoleto (2007), de maneira a contextualizar objetivos a este cenário da criança e em seu sentido imaginativo, e que realizamos considerando as unidades didático-pedagógicas circenses pensadas a partir dos blocos (teatro, acrobacias, equilíbrios e malabares). Perante isso, encontramos por intermédio do Teatro sua constituição fundamental ao mundo da criança, por tratar-se de uma elaboração imaginativa que se faz ao longo de todo o processo circense, com construções inventivas e simbólicas. Nesse mesmo sentido, podem ser observadas as construções significativas de movimentos, de ideias, de relações de sentimentos e emoções, propiciadas em meio a esse espaço cênico. Através das Acrobacias, consideramos os conhecimentos relacionados às perspectivas de exploração do corpo gerando o autoconhecimento corporal, a exploração de desafios e das relações de confiança, que são estabelecidas tanto entre os alunos como em relação ao professor, além de seu aspecto envolvente por estar intimamente relacionado ao movimento da criança. Os Equilíbrios, na sua relevância imaginativa das construções, tratam

de algo a ser completamente criado pelo imaginário da criança, em meio aos cenários produzidos e denominados por ela. Por fim, os Malabares, como elemento sedutor, capaz de provocar na criança o sentimento desafiador como provocador de novas construções e adaptações ao movimento, que assim denotam a valorização também individual da própria criança. Em meio aos apontamentos, desejamos ter expressado subsídios que possam contribuir para a valorização do cenário circense, com possibilidades para a produção dessa arte na escola e na educação infantil, enquanto elemento experiencial e imaginativo na vida da criança, buscando construir caminhos a sua realização, com reconhecimento de cada um desses elementos circenses.

O que, portanto, torna esse estudo vivo e não conclusivo, considerando que teremos de ir descobrindo e imaginando junto com a criança ainda outras possibilidades de um imaginar e criar constante, que perpassam um deslumbramento de caminhos e possibilidades, construídos a partir dos próprios sentidos corporais e encantamentos imaginativos. Por fim, deixamo-nos envolver por esse imaginário infantil e nos permitimos sensibilizar perante o mundo da criança, para que assim possamos valorizar esse seu universo inventivo, melhor compreendendo a criança e o seu mundo imaginário.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARONI, J. F. Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas. **Revista Pensar**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, Jan/Jun. 2006.

BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: Unesp, 2003.

BORTOLETO, M. A. C. Atividades Circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-55, jul. 2011.

BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

BORTOLETO, M. A. C. A Perna de Pau circense: o mundo sob outra perspectiva. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 125-134, 2003.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. de A. **Reflexões sobre o circo e a Educação Física**. Corpoconsciência, Santo André, n. 12, p. 39-69, jul./dez 2003.

BORTOLETO, M. A. C. et al. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí - SP: Fontoura, 2008.

BORTOLETO, M. A. C. et al. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí - SP: Fontoura, 2010. 2v.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: \_\_\_\_\_. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 41-54.

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério do Esporte. Ginástica, Dança e Atividades Circenses. In: DUPRAT, R. M.; ONTAÑÓN, T.B; BORTOLETO, M.A.C. (Orgs.) **Atividades Circenses**. Brasília, 2014.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições Americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARAMÊS, A. S.; SILVA, D. O. Atividades circenses como possibilidade para a Educação Física. Um relato de experiência. **Revista EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, a. 16, n. 161, Outubro 2011.

CARAMÊS, A. S. et al. Atividades Circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Revista Motrivivência**, n. 39, p. 177-185, Dezembro 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDI, C. et al. **Para filosofar**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COSTA, M. M. F. **O velho- novo circo: Um estudo de sobrevivência organizacional pela preservação de valores institucional**. 1999. Dissertação (Mestrado em administração pública) Fundação Getulio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública Centro de Formação Acadêmica e de Pesquisa. Rio de Janeiro, 1999.

COSTA, A. R; KUNZ, E. O “brincar e se-movimentar” como base teórica – filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. J. B. (Orgs.). **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: UFPB, 2013.

COSTA, A. C. P.; TIAEN, M. S.; SIMBUGARI, M. R. N. Arte circense na escola: possibilidade de um enfoque curricular interdisciplinar. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 197-217, 2008.

CUNHA, J. A. **Filosofia na educação infantil**: fundamentos, métodos e propostas. Campinas, SP: Alínea, 2002.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. Pedagogia. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO M. A. C. Educação Física Escolar: Pedagogia e didática das atividades circenses, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-190, jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista RBCE**, v. 28, n.2, janeiro 2007.

DUPRAT, R. M.; GALLARDO P. S. J. **As Artes Circenses no âmbito escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010.

DUARTE, R. H. **Noites circenses** - Espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

EYER, D.; HIRSH-PASEK, K; GOLINKOFF, R. M. **Einstein teve tempo para brincar**: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.

FERNÁNDEZ-ARDAVÍN, J. (Org.). **IL CIRCO**. Diputación de Huesca, Huesca, 2009.

FIAMOCINI, L.; SARAIVA, M. C. Unidade Didática 3 Dança na Escola: a criação e a coeducação em pauta. In. KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 5. ed. Ijuí:

Unijuí, 2013. p.89-112.

FODELLA, P. Les arts du cirque a l'ecole. Dossier arts du cirque. **Revista EPS1**, n. 97, Paris, 2000.

FOUCHET, Alain. **Las artes del circo**: Una aventura pedagógica. Buenos Aires: Stadium, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_; FAGUNDES, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Educação Física Escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física Escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental**. 2002. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Educação Física**: contribuições à formação profissional. 3. ed. Ijuí: Inijuí, 2000.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOMES, S. E. **Educação (física) infantil**: a experiência do se-movimentar. Ijuí: Unijuí,

2010.

GRAHAM, M. **Memória do sangue**. São Paulo: Siciliano, 1993.

GUERRA, A. **Pequena História de Teatro, Circo, Música e Variedades em São José del Rei - 1717 a 1967**. São João Del Rei, MG: [s.n.], 1968.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HELLER, A. A. **Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiências: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Campinas, SP: Verus, 2006.

HOTIER, H. **La fonction éducatif Du cirque Paris: L' Harmattan**, 2003.

HUSSERL, Edmundo. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. 2. ed. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

INVERNÓ, J. C. **Circo y Educación Física: otra forma de aprender**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

JEAN, G. **Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

KEARNEY, R. **The wake of imagination: toward a postmodern culture**. 2. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

- \_\_\_\_\_. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 2. ed., Ujuí: Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Didática da educação física 2**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- \_\_\_\_\_. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, ESEF/UFRGS, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 19-27, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Transformação Didática do Esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Transformação Didático- pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educa Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T. et al. (Orgs.), **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes**. Aracajú: UFS, 2007, p. 7-22.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: Caparròz, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.
- \_\_\_\_\_. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, M. M. **Marleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAGNANI, J.G. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Unesp - Hucirec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

ONTAÑÓN, T.; DUPRAT, R; BORTOLETO, M. A. Educação Física e atividades circenses: "O estado da arte". **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 149-168, abr/jun 2012.

ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. Educación corporal y estética: Las actividades circenses como contenido de la educación física. **Revista Iberoamericana de educación**. Madrid / Buenos Aires, n.62. p.233-243, 2013.

ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C.; DUPRAT, R. M. Las Actividades Circenses como contenido de la educación física. **Revista Acciónmotriz**, Espanha, n. 11. p.13-30. 2013.

PACHECO, J. A escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, R. (Org). **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED, 2009.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PIAGET J. A. **formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRODÓCIMO, E. Picadeiro da escola: o circo como conteúdo na educação física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física da UNESP**. São Paulo: Unesp, v. 11, n. 01, p. 58 – 59, Suplemento, Jan./Abr. 2005.

REYNAUD, J. G. **L'année des arts du cirque: une politique culturel pour les arts du cirque**. 2001. Université Lyon 2, Lyon, França, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 2 v.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 63-86.

RUSTIN, M.; RUSTIN, M. **Narratives of love and loss: studies in modern children's fiction**. London; New York, 1987.

SALAMERO, E. **Devenir artiste de cirque aujourd'hui: espace des écoles et socialisation professionnelle**. 2009. École Doctorale "Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition", Université de Toulouse, Toulouse, 2009.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ ESEF-UFRGS, 1994.

SIMON, H. S; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan/mar de 2014.

SIMON, H. S. **O Brincar-e-Se-Movimentar e a Imaginação da Criança**. 2013. Dissertação (Mestrado em Mestre em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, C. L. **Imagens de Educação no Corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, T. Saberes Circenses: Ensino: Aprendizagem em movimentos e transformações. In: BARONI, J. F.; HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. (orgs.). **Circo, Lazer e esporte: políticas públicas em jogo**. Rio grande: FURG, 2011. p. 11-41.

SILVA, E. G.; AGOSTINO, L. H. F. S. Comunicação, linguagem e expressão corporal na educação física infantil: Uma consideração epistemológica. **Revista Zero-a-Seis**. v.7, n.11, 2005.

SILVA, E. Saberes circenses: Ensino/aprendizagem em movimentos e transformações. In: SILVEIRA, J. F. B.; HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. (Org.). **Circo, lazer e esporte: políticas públicas em jogo**. Rio Grande: FURG, 2011.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação Física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**, v. 11, n. 2, p.75-88, Porto Alegre, maio/agosto de 2005.

SOARES, C. L. Acrobacias e acrobatas: anotações para um estudo do corpo. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Representações do lúdico: II ciclo de debates “lazer e motricidade”**. Campinas, SP: Autores associados. 2001, p.33-42. (Coleção Educação Física e Esporte).

\_\_\_\_\_. **Imagem da Educação no Corpo**. Estudo a partir da Ginástica Francesa do século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Imagens do corpo espetáculo: o monstro e o acrobata. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. Gramado. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, ESEF, 2000.

SURDI, A. C. **Educação e sensibilidade: O brincar e o Se-Movimentar da criança pequena na escola.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TAKAMORI, F. S. et al. Abrindo as portas para as atividades circenses na Educação Física escolar: um relato de experiência. **Revista Pensar a Prática**, UFG, v. 13, n.1, abr./2010.

TORRES, A. **O circo no Brasil.** Rio de Janeiro: FUNARTE - Atrações, 1998.

TREBELS, A. H. Plädoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 3, Ijuí: Unijuí, 1992.

TUCUNDUVA, B. B. P.; MOLINARI, C. I. Artes circenses na UTFPR: relato de proposta pedagógica multidisciplinar. In: V Fórum Internacional de Ginástica Geral, 2010, Campinas / SP. **Anais** do V Fórum Internacional de Ginástica Geral. Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

TUCUNDUVA, B. B. P.; PELANDA, P. E. L. Circofitness: proposta pedagógica de trabalho com as acrobacias das atividades circenses. In: VI Fórum Internacional de Ginástica Geral, 2012, Campinas. **Anais** do VI Fórum Internacional de Ginástica Geral, 2012, p. 319-326.

VIANNA, K. **A dança.** São Paulo: Siciliano, 1990.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WARNOCK, M. **Imagination.** Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1976.

WUO, A. E. **Clown, processo criativo, rito de iniciação e passagem.** 2005. f..214. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

## **APÊNDICE**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

	<p>Ministério da Educação          Universidade Federal de Santa Maria          Centro de Educação Física e Desporto          Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano- LAPEM</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Prezado Senhor (a):

Este termo tem por objetivo esclarecer e solicitar o consentimento para a participação de seu filho no Trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado “Desenvolvendo um Cenário Imaginativo Circense pelo Brincar-e-Se-Movimentar da Criança”, que está sendo realizado junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e que tem como responsáveis o Prof. Dr. Elenor Kunz e a Mestranda Daiane Oliveira da Silva.

O trabalho citado tem por objetivo investigar as relações do imaginar e fascinar da criança que se expressam pelo Brincar-e-Se-Movimentar estimulados pelas Atividades Circenses.

A participação do aluno na pesquisa se dará através de seus desenhos, que serão meramente ilustrativos ao trabalho; os alunos escolhidos a participar serão alunos de ambos os sexos, que se encontram inseridos no 2º ano do Centro Educacional Camobi (CEDUCA), e que participaram das experiências circenses desde o seu período na Educação Infantil.

Nesse sentido, seu filho está sendo convidado a participar deste trabalho como voluntário, e, para isso, será a ele solicitado apenas que ilustre suas experiências relacionadas à proposta das Atividades Circenses.

Esse estudo não trará riscos aos participantes, de maneira que não ocorrerão danos à criança que aceitar participar. Após a conclusão da pesquisa, esta será disponibilizada aos envolvidos.

Importante destacar que a participação é voluntária, e a criança estará livre para participar ou não, se assim desejar. Sua participação trará uma melhor ilustração dos conteúdos discutidos na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ responsável por, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos de idade, voluntariamente concordo que meu filho participe do trabalho supracitado, que foi detalhado acima.

Estou ciente que as informações obtidas não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização. As informações assim obtidas, no entanto, poderão ser usadas para fins de pesquisa acadêmica, desde que a privacidade de meu filho seja sempre preservada.

O responsável estará concordando em participar deste estudo no momento em que assinar a linha abaixo, devidamente identificada.

Ass. Responsável: \_\_\_\_\_

Nº Identidade: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Elenor Kunz  
 Professor Orientador

\_\_\_\_\_  
 Daiane Oliveira da Silva  
 Mestranda