

Submissão:
06/01/2022
Aceite:
11/10/2022

CORPOS QUE FALAM: COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL EM CRIANÇAS PARTICIPANTES DE OFICINAS DE CIRCO

BODIES THAT SPEAK: NON-VERBAL COMMUNICATION OF CHILDREN PARTICIPATING IN CIRCUS EXPERIENCE CENTER

CUERPOS QUE HABLAN: COMUNICACIÓN NO VERBAL DE LOS NIÑOS QUE PARTICIPAN EN UN CENTRO DE EXPERIENCIAS CIRCENSES

Saara Tyszka¹  <https://orcid.org/0000-0003-1213-6127>

Gláucia Andreza Kronbauer²  <https://orcid.org/0000-0003-2338-7685>

Resumo

Objetivou-se descrever e analisar estratégias de comunicação não verbal de crianças participantes de oficinas de práticas corporais circenses, bem como discutir suas implicações relacionadas ao contexto educacional. Para tanto, valeu-se de entrevistas com roteiro semiestruturado e levantamento bibliográfico. Os seis participantes relataram suas experiências como monitores no projeto de extensão Circo em Contextos (UNICENTRO-PR); em seguida, foi realizada a discussão com a literatura da área. Constatou-se que os corpos das crianças participantes se comunicam de maneira expressiva, são fortemente impactados e atravessados pela prática: seja pela característica provocadora, pelo corpo livre, pelo lúdico ou pela ação potencializadora da expressividade. Através do corpo expressam diversos signos da infância, descobrindo um mundo de possibilidades por meio do brincar circense. Além disso, evidenciaram-se relações sociais democráticas dentro de um espaço de aprendizagem, bem como a promoção e a potencialização da infância, e a liberdade de corpos descobrindo-se como sujeitos ativos em processos educativos.

Palavras-chave: circo; corpo; educação; linguagem; signos.

¹ Aluna de Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO-PR - tyszkasaara@gmail.com

² Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO-PR - glauucia.kronbauer@gmail.com

Abstract

The objective was to describe and analyze non-verbal communication strategies of children participating in circus body practices workshops, as discussing their implications related to the educational context. It was carried out through interviews with a semi-structured script and bibliographic survey. Six people participated, who reported their experiences as monitors in the extension project Circo em Contexto (UNICENTRO-PR), then a discussion was held with the literature of the area. It was found that the bodies of the children participants communicate expressively, are impacted and crossed by the practice, whether by the provocative characteristic, by the free body, by the playfulness or by the potentiating action of the expressiveness. Through the body, they express signs of childhood, discovering possibilities through circus play. Moreover, democratic social relationships were evidenced within a learning space, the promotion and empowerment of childhood and the freedom of bodies to discover themselves as active subjects in educational processes.

Keywords: circus; body; education; language; signs

Resumen

El objetivo fue describir y analizar las estrategias de comunicación no verbal de los niños que participan en talleres de prácticas corporales circenses, discutiendo sus implicaciones en el contexto educativo. Se llevó a cabo a través de entrevistas con guión semiestructurado y levantamiento bibliográfico. 6 participantes relataron sus experiencias como monitores en el proyecto de extensión Circo em Contextos (UNICENTRO-PR), luego se realizó la discusión con la literatura del área. Se constató que los cuerpos de los niños participantes se comunican de forma expresiva, son fuertemente impactados y atravesados por la práctica. A través del cuerpo expresan diferentes signos de la infancia, descubriendo un mundo de posibilidades a través del juego circense. Además, se evidenciaron las relaciones sociales democráticas dentro de un espacio de aprendizaje, la promoción y potencialización de la infancia y la libertad de los cuerpos para descubrirse como sujetos activos en los procesos educativos.

Palabras clave: circo; cuerpo; educación; language; signos.

Introdução

No presente estudo, consideramos a linguagem como o objeto históricocultural de conhecimento, entidade constitutiva dos sujeitos, das relações sociais e das formas de organização da sociedade, bem como descreveria Vygotsky (2001, 2007). Para este autor, existem dois elementos mediadores que predisõem a aprendizagem e o desenvolvimento: os instrumentos e os signos. Através dos instrumentos, o ser humano interage com o ambiente e domina a natureza, enquanto os signos são considerados funções psicológicas superiores, os quais detêm a capacidade de representação simbólica do mundo. Ainda assim, admitimos a linguagem como instrumento mediador do conhecimento. Ela permite aos seres humanos que se comuniquem, o convívio em sociedade, a formulação de hipóteses, o aperfeiçoamento de técnicas e a constituição de conhecimento ao longo da história; tal conhecimento herdado e perpassado no decorrer do tempo, compondo inúmeras e mais variadas culturas.

Nesse contexto, o homem precisou criar um sistema de símbolos e signos para representar, “registrar ou evocar ao presente o que estava ausente” (SUZIN, 2014, p. 3). Logo, admitimos aqui uma linguagem banhada por simbologias, intrinsecamente relacionada com a cultura e contexto social do indivíduo, uma vez que, ao nascer, este se depara com o coletivo em um determinado período histórico. Portanto acreditamos que é na coletividade que se formula e se perpetua um repertório de saberes imenso, carregado de *simbologia*, ou seja, o sujeito se depara com signos e instrumentos já postos sócio-historicamente, os quais antecedem seu nascimento. No entanto, sua bagagem nunca será imutável; muito pelo contrário. Ao longo de sua jornada, o sujeito se encontra

apto para modificá-la e ampliá-la conforme suas interações e experiências com o mundo exterior (VYGOTSKY, 2007).

Para o autor russo, entende-se a inserção do sujeito na linguagem muito antes de sonorizar suas primeiras palavras; aqui consideraremos a linguagem para além da fala. Desde o nascimento, a criança está exposta a diversos estímulos: ao funcionamento de uma língua, a uma determinada cultura, a valores e crenças. Conforme Freitas (1996, p.166), compreende-se que “os sujeitos são constituídos historicamente, datados, concretos e marcados por uma cultura como autores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são igualmente produzidos e reproduzidos por ela”.

Presumimos, então, que uma criança vivendo em sociedade, na interação com o outro, irá apropriar-se de sistemas simbólicos linguísticos que, depois de internalizados, irão constituí-la como sujeito, moldando suas normas, condutas e possibilitando conhecer o mundo exterior e também a si mesma.

Por falar em conhecer o mundo, aqui consideramos a corporeidade infantil parte fundamental no processo de desenvolvimento, em razão de que a infância é um período de curiosidade, experimentação e novas descobertas. Da mesma forma, apontamos as diversidades culturais e sociais como elementos constituintes das diferentes infâncias, assim como o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, com sujeito *ativo*, e não mero receptor de informações, como pontuaria Vygotsky (2001, 2007).

Neste estudo, abordamos o corpo para além do orgânico, funcional e/ou palpável; abordamos “como constitutivo da comunicação humana, referindo-se ao corpo como síntese dialética entre natureza e consciência, como instrumento de expressão da vida e como materialidade da existência” (LIRA, KRONBAUER, 2022, p. 3). Partindo da noção de que o pensamento é intrínseco ao trabalho global do corpo, ambos são instrumentalizados para satisfazer as necessidades psicossociais humanas e, também, econômicas.

Aqui corroboramos com a abordagem das autoras citadas anteriormente. Não nos referimos ao corpo como um conjunto de órgãos e sistemas que, em perfeito estado, fazem a “máquina” corporal funcionar – ou ainda, o corpo como oposição ao intelecto. Referimo-nos ao corpo como instrumento, como meio de relação com o ambiente, sendo através dele que experimentamos o mundo e constituímos nossa consciência. Dessa forma, estabelecemos uma relação identitária a esse corpo e afastamos a noção de um mero corpo-objeto (LIRA, KRONBAUER, 2022).

Em *A ideologia alemã* (2007), Marx e Engels traduzem quatro momentos indissociáveis, concomitantes e contínuos no processo de constituição da existência humana: um deles trata da relação dos homens com a natureza para atender as necessidades vitais; o outro trata da criação e do atendimento de novas necessidades que surgem quando aquelas primeiras são atendidas; o terceiro se tece pela necessidade de reprodução da existência a partir da procriação; e, a seguir, surgem as primeiras e mais arcaicas formas de sociabilidade e cooperação entre os indivíduos. Entra, portanto, em questão a consciência, inicialmente como simples percepção do mundo sensível e que se materializa na linguagem, advinda “do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGEL, 2007, p. 34-35). Nesses quatro momentos, o sujeito da ação é um corpo-sujeito, como instrumento de transformação. A corporeidade torna o ser humano seu próprio instrumento que, em determinadas condições históricas, criará novos instrumentos como projeção de si, como maximização da sua potência e ampliação da sua capacidade.

Compreendamos, então, o corpo e os gestos corporais também como um instrumento de lingua-

gem, ou como denomina Bakhtin, como interação de natureza semiótica: “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 2014, p. 33). E todo instrumento se reveste de sentido ideológico, ou seja, está coberto de representações simbólicas que homens e mulheres elaboram sobre ele a partir da realidade em que estão inseridos. Isso significa que as formas de comportamento corporal como agentes de comunicação carregam conteúdo ideológico.

Reconhecemos, ainda, que a arte, especificamente as manifestações corporais circenses, representam um universo de possibilidades para se trabalhar com a exploração da criatividade, criação e valorização da diversidade corporal e cultural. A partir dessas considerações, o presente estudo foi direcionado pela seguinte problematização: como se comunicam os corpos das crianças participantes de um projeto de práticas corporais circenses?

Para tanto, os objetivos deste estudo foram descrever e analisar as estratégias de comunicação não verbal de crianças participantes de oficinas de práticas corporais circenses; analisar os signos comunicados nos corpos das crianças; discutir o corpo e as práticas corporais como instrumentos de comunicação; discutir as implicações da corporeidade no contexto educacional.

A relevância se faz perante a carência de informações que inter-relacionem a comunicação corporal com as crianças, na faixa etária de aquisição da escrita e da oralidade, haja vista a fundamental importância que ambas comunicações (oral/corporal) desempenham na sociedade, possibilitando a reflexão acerca de maneiras que busquem compreendê-las para possíveis futuras aplicações pedagógicas.

Metodologia

Para investigar a problemática estabelecida, julgamos conveniente a elaboração de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Turato (2005) propõe que não é diretamente o estudo de um fenômeno em si que interessa aos pesquisadores, mas sim a significação que tal fenômeno ganha para os que vivenciam aquilo.

Portanto a primeira etapa do trabalho consistiu em um estudo teórico criterioso, levantando material e referências em alguns dos principais bancos de dados de literatura acadêmica brasileira: a biblioteca nacional de teses e dissertações e a plataforma *Google Acadêmico*. Em seguida, tratamos das possibilidades de comunicação não verbal desenvolvidas por crianças que participam de oficinas de práticas corporais circenses na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - Unicentro (TREVIZAN, CHAGAS E KRONBAUER, 2018). Devido ao contexto pandêmico, optamos pela realização de entrevistas com monitores que atuaram no projeto Circo em Contextos no ano de 2019.

Foram selecionados, intencionalmente, seis monitores do curso de Licenciatura em Educação Física, que auxiliaram no planejamento e execução das oficinas do projeto Circo em Contextos durante o mínimo de um semestre. Foram agendadas reuniões por ambientes virtuais de preferência dos participantes (*WhatsApp*® ou *Google Meet*®), considerando sua viabilidade de acesso. No início das entrevistas, foi solicitada autorização dos participantes para a gravação e, após iniciada, foi solicitado o consentimento para participar da pesquisa, informando ao participante sobre a total liberdade de sua desistência em qualquer momento, mesmo depois de ter iniciado a entrevista, sem que isso incorresse em prejuízos a ele. Ressaltamos, ainda, os aspectos éticos de sigilo da identificação pessoal para cada participante. Além disso, as pesquisadoras assumiram total responsabilidade sobre sua assistência

integral, gratuita e imediata, caso ele se sentisse prejudicado em decorrência da pesquisa.

Como instrumento de estudo, foi utilizado um roteiro semiestruturado. Os resultados obtidos a partir das entrevistas foram compilados em um diário de campo, juntamente com a transcrição dos diálogos e narrativas. Em seguida, realizou-se a análise do conteúdo baseada na orientação descrita por Gomes (2010) e, posteriormente, a discussão com a literatura da área. Acrescentamos, ainda, que os nomes dos monitores foram ocultados e atribuímos nomes fictícios às crianças citadas, a fim de preservar suas identidades.

Esta pesquisa segue as normas éticas, sendo aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNICENTRO sob o número do CAAE 40137420.8.0000.8967.

Circo em Contextos

Leonídio (2017), em sua tese sobre a história do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), expõe que, na década de 1980, o Brasil passou por um contexto sócio-político-econômico intenso, com inúmeras mudanças e movimentos, entre eles, as Diretas Já, o fim do Regime Militar e a promulgação da Constituição Federal. Nesse contexto, também havia anseio por mudanças na dinâmica das universidades e nos seus respectivos processos acadêmicos. Começava-se a entender a necessidade de se ampliar a dimensão acadêmica, expandindo seus fazeres para a sociedade, através de um processo dinâmico de construção coletiva, com potencial de transformar realidades a partir da interação entre os atores. O autor explana que em 1987, com o surgimento do FORPROEX, foram definidas as diretrizes para a extensão universitária. Entre elas estão: Interação Dialógica, Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, Impacto na formação do estudante e Impacto e transformação social.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão proporcionou o estreitamento entre tais esferas, possibilitando a partilha de saberes (pesquisa) produzidos a partir da problematização e do confronto teoria-prática, vivenciada por meio dos projetos (extensão). Nesse sentido, presumimos que a prática extensionista admite um campo com potencial imenso de produção de pesquisa e novos conhecimentos em virtude justamente do confronto das naturezas prática-teóricas, permitindo que ambas sejam questionadas e aprimoradas. Isto posto, relatamos aqui discussões que partem de vivências pautadas nas experiências de acadêmicos que atuaram como monitores no projeto de extensão Circo em Contextos, no ano de 2019.

O Circo em Contextos é um Projeto de Extensão vinculado ao Departamento de Educação Física do *Campus* Irati da UNICENTRO. Vem acontecendo desde o ano de 2011. Proporciona repleto campo de interação e partilha com a comunidade, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas que dialogam com a realidade social. O projeto tem entre os objetivos: oportunizar espaço de experiências com as práticas corporais circenses para a comunidade de Irati e região; promover a integração teoria-prática para acadêmicos do curso de Educação Física (TREVIZAN, CHAGAS E KRONBAUER, 2018).

No ano de 2019, foram oferecidas oficinas de práticas corporais circenses para crianças. As oficinas aconteceram em dois modelos distintos: oficinas permanentes e oficinas isoladas. As oficinas permanentes aconteceram em encontros semanais de uma hora de duração, e atenderam aproximadamente 90 crianças em idade escolar de Irati e região (UNICENTRO, 2021).

No final do ano letivo, as crianças foram instruídas a convidarem seus responsáveis para par-

ticipar das oficinas, como finalização. As oficinas isoladas de aproximadamente duas horas e meia de duração receberam grupos de escolas da região, conforme agendamento. Participaram cerca de 300 meninas e meninos de escolas de Fernandes Pinheiro e Irati, e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Secretaria de Assistência Social do Município de Rio Azul (UNICENTRO, 2021).

As atividades aconteceram no pavilhão didático da UNICENTRO, *Campus Irati*. Foram trabalhadas as seguintes técnicas circenses: malabares, acrobacias aéreas em tecido e trapézio, acrobacias de solo coletivas e individuais, jogos cênicos e teatrais. Acadêmicos bolsistas e voluntários participaram como monitores das oficinas, organizaram e ministraram atividades, integrando experiências docentes ao conhecimento trabalhado em aula. A cada dia, as crianças eram organizadas em novos grupos (variando entre dez a quinze crianças em cada grupo), por critério de faixa etária; outras, por vínculos já estabelecidos entre elas; e outras vezes, por sorteio. Mesmo assim, eram mantidos pelo menos dois ou três amigos no mesmo grupo. As oficinas ocorreram em forma de circuito de três, quatro ou cinco estações, com diferentes atividades, conforme o número de participantes do dia. Cada estação era coordenada por dois ou três monitores. Os grupos de crianças permaneciam em torno de 15 a 20 minutos em cada estação, nas oficinas permanentes, e 30 minutos nas oficinas isoladas (UNICENTRO, 2021).

O método de ensino aplicado no Circo em Contextos é pautado nas ideias de experimentação e segurança. As crianças recebiam orientações para garantir a sua segurança e a dos colegas, preconizando o respeito e o cuidado com o seu corpo e com o corpo do outro. Essas questões foram fundamentais, principalmente nos equipamentos aéreos e naqueles que envolviam o contato com o colega (BORTOLETO, 2008, 2010). Durante muitos movimentos, como a parada de mãos, por exemplo, as crianças eram instruídas a dar apoio aos colegas. Ao montar uma pirâmide humana, era preciso chamar a atenção para o peso a ser sobreposto ao corpo de outra criança: como segurar, como se posicionar, sem machucar os colegas, oportunizando um conhecer a si e ao outro. Além das orientações de cuidado e segurança, as crianças eram frequentemente estimuladas a pensar e propor novas formas de realizar os movimentos e tarefas.

Circo em Contextos e o corpo que fala

Os participantes entrevistados, de ambos os sexos, relataram que, de modo geral, a comunicação entre os monitores e as crianças participantes era normal e ocorria de forma satisfatória. Foi descrita como “ampla”, “variada”, “orgânica”, “relativamente fácil”, “muito boa”, entre outros termos, concordando com Suzin (2014, p. 4) quando descreve que a infância “(...) é um período em que a curiosidade e a vontade de explorar faz parte das crianças, as quais manifestam naturalmente a vontade de interagir (...)”. Já a comunicação entre as crianças foi descrita pelos monitores de forma variada, apontada como suscetível à mudança, conforme fatores, entre eles: aspectos psicológicos, como timidez, introversão, extroversão... e as que já se conheciam de outros espaços e/ou já tinham laços afetivos estabelecidos, ocorrendo de forma mais expressiva nesses casos.

Em relação às possibilidades de comunicação não verbal e às estratégias utilizadas pelas crianças, quando questionadas, os monitores apontaram majoritariamente o “olhar” como a primeira e mais comum estratégia de comunicação não verbal, podendo ser um agente de aprovação ou desaprovação, a depender do contexto. Em seguida, os gestos, como relata o monitor 5:

Em olhares (...) porque às vezes ele [a criança] subiu em coisas que não era para subir (...) então eles olhavam para gente e nós fazíamos expressão de desaprovação ou até mesmo gestos pra descer. Ou ainda quando as crianças acertavam a gente batia palma, sorria.... Eu realmente vejo muitas questões de comunicação não-verbal com as crianças, tanto entre as crianças quanto crianças com os monitores.

Podemos inferir que o olhar e as expressões faciais eram amplamente utilizados como recursos e apelo comunicativo, seguidos dos mais variados gestos – tomados aqui num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo –, sendo possível por meio desses identificar a expressão de diversos signos. Através da expressividade do corpo, notava-se quando as crianças estavam felizes, desconfortáveis, com vergonha, com medo, quando queriam repetir determinados exercícios, entre outras inúmeras situações, uma vez que “(...) a linguagem não consiste apenas na comunicação e transmissão de ideias pelas palavras (...), mas também na comunicação não verbal, isto é, em gestos e nas ações, movimentos que expressam emoções sociais” (PAPALIA e OLDS, 2000). Confirmando a fala do monitor 4: “(...) eles chegavam [as crianças] e davam risadas e nos abraçavam (...) isso seria uma forma de expressar a felicidade, o que a criança estava sentindo, o sentimento de estar ali”.

O apelo às expressões faciais para além do olhar e o contato físico. Por exemplo, abraços, dar as mãos, correr enganchadas, fazer mímicas ou danças, entre outros recursos que também se fizeram muito presentes durante os relatos. Eis a narrativa do monitor 5:

Mônica tinha 6 ou 7 anos, e foi fazer uma atividade de malabares. E aí eu fui ensinando eles [as crianças participantes] (...) as coisas simples, como segurar a bolinha, jogar para cima (...) e ela não conseguia fazer. Geralmente essa atividade a gente faz em círculo para que todos pudessem enxergar uns aos outros. E eu via que a expressão dela era de que, assim, que ela não conseguia fazer. Depois [no final da oficina] a mãe dela que tava assistindo, contou que ela [Mônica] tinha muita dificuldade em fazer aquele exercício. E aí eu dei uma bolinha para ela (Mônica) e falei: “ó, você leva para casa e na próxima oficina você traz e me devolve, mas eu quero que você fique treinando em casa com a bolinha.” E aí na outra semana ela chegou dando risada já, assim que ela me viu, me abraçou e veio “faceirinha” contando que tinha treinado bastante em casa e que tinha conseguido fazer. Então foi a forma que eu senti que ela usou a expressão corporal, talvez estivesse com vergonha de falar na frente dos amiguinhos que não conseguia, mas eu tive a sensibilidade de observar essa questão nela e em outros também, fazendo aquela expressão tímida de “não estou conseguindo”. E ao mesmo tempo eu vi na semana seguinte o quanto aquilo foi realizador para ela através da expressão corporal de alegria e felicidade. A partir disso, toda aula ela sorria e vinha me abraçar (...) E a gente vê que são pequenos gestos, pequenas coisas que fazem diferença no desenvolvimento de qualquer pessoa, tanto o motor quanto em aspectos da comunicação.

Esse relato nos provoca em diversos sentidos, mas, neste momento, nos atentaremos às questões relativas ao corpo; afinal, aqui ele é objeto de estudo. Ao que nos parece, o caso da menina Mônica exemplifica a exploração e potencialidade do movimento, em especial nas práticas corporais circenses, em suas mais variadas formas, pois estas “ajudam as crianças a construir suas próprias narrativas, suas formas de pensar e estar no mundo que subvertem gestualidades ritmadas, corpos controlados, produções que valorizam a cópia e o modelo” (LIRA, KRONBAUER, 2022), fazendo-se processos de valorização da experiência corpórea infantil.

Reconhecemos na cena de Mônica o corpo falante, o corpo brincante e o corpo que anseia por mais que se expressar; anseia por ser compreendido. Esse corpo se transforma em instrumento de comunicação, visto que foi através dele que a criança interagiu com a professora, se expressando à sua maneira, possibilitando exteriorizar seus sentimentos, emoções e sensações. Esse corpo comunica, mesmo que não queira, mesmo que retraia as escápulas, mesmo que vire a face ou desvie o olhar, “(...) mesmo que não queira, o corpo fala e,

às vezes, grita. Ele trai o que a palavra insiste muitas vezes em esconder (...)”. (REIS 1969, p. 174).

De certa forma, percebemos que em dados momentos algumas crianças pareciam tentar expressar-se em uma posição de dispersão temporal e descolamento de sua linguagem oral, utilizando majoritariamente seus corpos para manifestar suas intenções. Mais do que uma necessidade humana, a comunicação e o uso de uma língua em comum se tornam formas de inserção social e também cultural (GOULART; CHIARI, 2012). Fazer o uso adequado de uma linguagem, seja corporal ou oral, surte efeitos no outro, pois é uma via de mão dupla, em que um comunica e o outro compreende à sua medida. Por isso, falar, ou melhor, comunicar-se, não está relacionado somente a adequar-se às regras de funcionamento de uma língua, mas também compreende *o como* o sujeito a utiliza e de que ele utiliza para produzir o sentido e a intenção pretendida. No caso da menina Mônica, ela não “falou” explicitamente “eu não consigo”. Em um dado momento, sua mãe falou por ela; em outro, o monitor percebeu através das expressões corporais da menina. Por isso, aqui, consideramos o *corpo que fala*.

Muito embora consideramos as crianças como ativas durante seu desenvolvimento pessoal, este nem sempre é um processo linear, redondo e essencialmente tranquilo. Diante dos descompassos na relação fala e corpo, presumimos que elas passem por processos de simbolizações, significações, de reconhecimento de seu corpo, de seu lugar de fala, bem como de sua posição como sujeito em face de outros corpos, que também são falantes.

Perante tantas especificidades, ressaltamos a necessidade de romper-se e desprender-se da lógica que pode estar presente em algumas pedagogias, as quais consideram a infância um processo hegemônico e universal, ou ainda um tempo cronológico de mediação até a vida adulta, que idealizam uma criança perfeita, submissa, comportada, quieta e que sempre traduz seus desejos através da fala. Tal abordagem “(...) não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural (...) (OSTETTO, 2000, p. 184)”, muito menos sua originalidade, criatividade e seu potencial comunicativo corporal para com outrem, destoando da realidade das diferentes infâncias.

Os movimentos corporais (gestos) como estratégia de comunicação também foram apontados pelos entrevistados como excelentes recursos para a explicação das atividades, sendo feito, através do corpo, a exemplificação dos movimentos para que os pequenos pudessem melhor compreendê-los e, de certa forma, imitá-los. Como elucidado pelo monitor 6 e pelo monitor 1, respectivamente:

(...) somente a explicação verbal do movimento não era suficiente para que ocorresse total compreensão.

(...) tinham muitos fatores de colaboração entre as crianças que a gente via no projeto como, por exemplo, ajudar o colega, respeitar o colega, tentar ensinar o coleguinha que ainda não conseguia fazer o movimento.

O sociólogo e antropólogo Marcel Mauss (2003) nomeou de “técnicas corporais” as maneiras que os seres humanos, ao longo da história da humanidade, utilizam de seus corpos. Nesse sentido, entendemos que as ações corporais são atravessadas pelo coletivo, pela construção dos grupos sociais, bem como pela especificidade de cada cultura, mesmo que ainda possam ser motivadas e impulsionadas por processos ou necessidades físico-biológicas. Para o autor, uma das formas mais significativas de aprendizagem das técnicas corporais se dá pelo processo que denomina de “imitação prestigiosa”: “a criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela” (MAUSS, 2003, p. 215). Isso significa que

até o final de nossas vidas, estaremos “constantemente construindo maneiras de ser corpo no mundo” (LIRA, KRONBAUER, p. 4, 2022).

De todo modo, percebemos que este corpo, além de falar, também imita. O corpo tomado aqui como signo, constituído socialmente, marcado por experiências, carrega conteúdo ideológico que se desenvolve muito antes de seu nascimento, refletindo uma realidade que lhe é exterior. Instrumentalizado diante da necessidade de se relacionar e (con)viver em sociedade, se constitui, também, através dos processos educacionais e não educacionais.

As práticas circenses como agentes potencialmente transformadores: caso Beatriz

Durante as entrevistas do presente estudo, muitas foram as histórias que nos capturaram em convergência com os conceitos apresentados anteriormente. Quando questionamos os monitores sobre a incidência de alterações em aspectos comportamentais, de comunicação, expressividade ou de linguagem ao longo das oficinas, surgiram várias narrativas interessantes, às quais nos atentaremos em seguida. De modo geral, todas as crianças apresentaram evolução motora na execução das práticas propostas pela oficina, mas aqui cabe ressaltar que, no final do período letivo, houve mudanças significativas não só no padrão de comunicação, mas também em relação aos ganhos em termos de autoconfiança, respeito ao próximo, paciência, escuta e autoaceitação.

Quando uma prática corporal é realizada a partir do entendimento das diferentes realidades sociais, das diferentes infâncias, dos diferentes processos, respeitando os corpos em suas limitações, bem como em suas diversidades e em suas necessidades, conseguimos vislumbrar todo o seu potencial transformador.

Beatriz era uma menina um tanto quanto introvertida. A mais alta entre as meninas, tinha dificuldade com a coordenação motora durante a execução das práticas. Assim foi descrita:

Ela era uma menina muito, muito, muito quietinha, mas assim, muito, extremamente tímida (monitor 2).

Beatriz tinha muita dificuldade de se relacionar e ela simplesmente ficava quietinha assim na fila e não conseguia se comunicar verbalmente (monitor 1).

Ela era totalmente retraída, não conseguia conversar, a gente não conseguia ouvir ela, não sabia nem como era a voz dela. Ela não falava de jeito nenhum (monitor 4).

Ela tinha muita vontade e demonstrava que gostava muito do projeto, mas ela tinha muita dificuldade de se colocar e de se relacionar (monitor 5).

A menina Beatriz tinha dificuldades para desenvolver as atividades propostas e também para se comunicar. Não falava com os adultos, somente com uma coleguinha. Não mantinha contato visual por muito tempo e utilizava alguns gestos para se comunicar. Muitas vezes, os monitores e professores precisavam interpretar o que ela tentava comunicar através de seu corpo. Parecia haver um descompasso entre esse corpo, que tentava ao máximo comunicar, e a fala que, neste caso, ocupava um espaço suprimido.

Vygotsky (2007) aponta a linguagem como mediadora da relação sujeito-objeto. O autor defende que a criança passa por processos complexos de simbolização, permitindo que um signo ganhe um significado, e assim saibamos que um objeto é aquele objeto, porque ele não é nenhum outro. Por

exemplo, sabemos que um trapézio não é uma lira, porque significamos e interiorizamos os significados, características e os usos desses objetos, logo, “[...] ao interiorizar e me apropriar do significado dos objetos e palavras somos capazes de diferenciá-los, classificá-los, generalizá-los e utilizá-los” (SILVA, 2013, p. 11392).

Desse modo, através dos processos dialógicos de mediação, de interação com o meio, com as pessoas e com os objetos, a linguagem integral pode passar a ocorrer, possibilitando, enfim à criança, comunicar-se, constituir-se e desenvolver-se como sujeito ativo.

Enquanto as possibilidades plenas de oralização estão suprimidas, presenciemos esse corpo que foi instrumentalizado, se esforçando para comunicar e expressar através do movimento suas necessidades, suas vontades, seus desejos e seus sentimentos, bem como pontuou o monitor 3: “O engraçado é que o corpo dela mostrava muito, né? Como ela se colocava, como ela se portava, os ombros retraídos, caídos, toda encolhida, mostrava o que ela realmente queria dizer: que era ficar escondida.”

Assim, Beatriz projetava seu interior arisco, desconfiado, em processo de experimentação, através de estratégias corporais, a fim de se comunicar. Laban (1978) *apud* Lindner e Rossini (2013, p. 22) esclarece que o homem tende a satisfazer suas necessidades através do movimento, e toda ação humana de projetar o interior repercute em exalar um significado, uma intenção ao meio externo como mensagem afetiva, além do significado intencional do gesto.

Ao longo das oficinas, aos poucos, Beatriz foi desenvolvendo vínculos com outras crianças e também com os adultos, confiando mais nos monitores, os quais sempre estavam presentes segurando os equipamentos e auxiliando as crianças. Nesse processo, acabou por desenvolver sua autoconfiança, ficando mais segura para executar as práticas a partir dos laços estabelecidos. Em virtude disso, suas estratégias de comunicação também foram se alterando, conforme os monitores relataram:

A cada oficina Beatriz se soltava um pouco mais. Beatriz conseguia conversar mais com outras coleguinhas. A postura dela é algo que me chamou atenção (...) foi se abrindo, foi compartilhando olhares, ela sorria! (monitor 2).

Ela começou a sorrir porque no começo ela não sorria. E começou a falar!! Começamos a conseguir falar com ela, conversar com ela... nós finalmente conhecemos sua voz! (monitor 1).

No primeiro dia do projeto ela subiu em cima do trapézio e paralisou. Não conseguia fazer mais nada pelo medo de altura. E no último dia, que a proposta era que os alunos trouxessem os pais, ela subiu no trapézio sozinha e fez vários movimentos ensinando sua mãe, sem medo algum (monitor 4).

Diante desse caso, ressaltamos a importância de as crianças terem espaços como esse de percepção para com seu próprio corpo, seus limites e suas capacidades, bem como a relação com outros corpos que, por sinal, também são falantes. Da mesma forma, destacamos a importância do diálogo com o seu próprio corpo na fase inicial da vida, pois “[...] toda ação motora será reflexo da imagem própria que está interiorizada em cada indivíduo” (LINDNER e ROSSINI, 2013, p. 23).

Beatriz teve a oportunidade de observar, experimentar e perceber... teve a oportunidade de descobrir-se. Passar de uma criança que “queria ficar escondida”, como bem descreveu o monitor 3 em seu relato, para uma criança que se expressa, mesmo que de forma mais tímida, gesticulando, apontando, para, no final, então, passar a oralizar seus desejos e vontades. Reconhecemos que toda a evolução de Beatriz, e de outras crianças, de algum modo está ligada à vivência com as práticas corporais circenses, mas percebemos que a maior implicação tem relação com a maneira especial em que

se trabalha o circo neste projeto de extensão, assim como o entendimento sobre o corpo e as formas em que se estabelecem as relações sociais neste espaço lúdico de aprendizagem.

Controle institucional dos corpos: o que as práticas circenses nos provocam?

Conforme elucidado com o caso da menina Beatriz, os achados encontrados durante as entrevistas demonstraram significativo progresso das crianças em diversos aspectos: orgânicos e motores, e igualmente nas esferas sociais de comunicação e comportamento, como também relatado pelo monitor 6:

Tinha uma menina que era aluna do monitor x na aula de ballet, começou a fazer circo conosco. Nas primeiras aulas ela tinha grande dificuldade de realizar os movimentos e atividades propostas, principalmente pelo seu peso. Demonstrava se sentir triste com isso e até um pouco de vergonha. Porém após ela entrar no circo começou a se dedicar e entender como isso [práticas corporais] poderia ajudar ela em seu dia a dia (...) E foi uma das alunas que mais aprendeu e evoluiu com a prática das oficinas. Nas últimas aulas ela já conseguia fazer todos os movimentos e sempre se sentia “muito” feliz em saber que antes era impossível e agora não mais.

A narrativa acima evidencia como algumas experiências e práticas podem ser decisivas em relação aos aspectos psicológicos durante a infância. Sua importância está para além das questões orgânicas e motoras, impactando diretamente o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança, concordando com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), quando assinala que:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18).

Dessa forma, pode-se considerar as práticas corporais circenses excelentes instrumentos de comunicação e possibilidade de exercício e prática da linguagem corporal, visto que para além da exteriorização, proporciona um brincar educativo, buscando auxiliar na formação subjetiva dos sujeitos e na resolução de conflitos interiores. Todos os seus recursos, como teatro, imitação, improvisação, representação e outros elementos proporcionam formas incríveis de exteriorização. A partir dos resultados apresentados, percebemos que a criança, ao ser inserida nas atividades, internaliza a existência de diversas possibilidades de expressão corporal que ali são trabalhadas de forma lúdica, mas que em um futuro próximo podem se tornar recursos comunicativos interessantes.

No que diz respeito à identificação de padrões de comportamento ou características semelhante entre as crianças que procuravam o projeto, obtivemos respostas variadas, mas com um principal ponto em comum: a necessidade de se movimentar, de se sentir livre, com o desejo de querer fazer, com a energia e disposição total, mesmo depois de um dia longo de escola e outras atividades do cotidiano. O que a maior parte das crianças participantes do projeto tinham em comum era, justamente, o gosto pela prática/vivência de uma multiplicidade de sensações em um só lugar, em um só espaço. Um espaço inclusivo que as respeitava em suas limitações, e as potencializava em suas habilidades e proporcionava liberdade para se expressarem de todas as formas, podendo exteriorizar suas energias e todo seu potencial criativo e comunicativo; diferente de outros espaços que as mesmas crianças frequentavam em outros momentos do dia.

Jesus e Silveira (2014) propõem que toda ação docente acabe por se tornar mediadora do aprendizado, sendo essencial que as atividades propostas sejam desafiadoras, mantendo sempre o imaginário das crianças ativo, exercitando também sua criatividade. Para além disso, as práticas devem proporcionar noções de atividade e dinâmica de grupos, despertando seu lado social.

De certa forma, o circo pode ser mais provocador e atrativo que outras disciplinas, pelo seu caráter inusitado e lúdico. Contudo a reflexão aqui proposta é no sentido de explorar o corpo livre e suas potencialidades mesmo estando em um espaço que também é de aprendizagem, como podemos inferir a partir do relato do monitor 1:

Foi um projeto muito enriquecedor para todos que participaram e principalmente para as crianças porque elas puderam ver as possibilidades que o corpo delas conseguem realizar além de uma sala de aula, além daquele corpo da sala de aula que precisa ficar quietinho, precisa se comportar, que precisa escutar (...) e eles tinham muita liberdade de expressão (...)

Pensamos que o controle dos corpos referido pelo monitor 1 possa estar atrelado às relações de domínio que se estabelecem dentro de diversos contextos sociais; neste caso, a escola, no exercício das relações de saber e poder, uma vez que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). O autor evidencia que um sistema de ensino acaba por fixar papéis para aqueles que falam, constituindo um grupo doutrinado e um doutrinador, no qual este último apropria-se do discurso com seus saberes aplicando o domínio sobre aqueles que julga submisso.

A partir de um viés foucaultiano, em sua dissertação, Santos (2020) delinea a escola como instituição promotora do aprisionamento da corporeidade, em virtude da priorização da mente e do desprezo pelo corpo da criança, herança da dualidade corpo e mente que reflete em algumas abordagens. Consequentemente, reproduz fazeres fragmentados que acabam não contemplando a realidade infantil, uma vez que esse corpo e brincante é, também, seu instrumento de comunicação e experimentação para com e do mundo.

Nessa lógica, a autora aponta as instituições escolares como “formas eficazes de exercício do poder, buscando a (com)formação de corpos dóceis desde a mais tenra idade” (SANTOS, 2020, p. 13), atuando de forma explícita no controle e vigilância, não somente dos corpos, mas também de comportamentos e pensamentos. Santos (2020) acrescenta ainda que o domínio do corpo-criança e sua transformação em corpo-aluno implica na (sobre)vivência deste aluno nos contextos educacionais. A domesticação dos corpos acaba por produzir a sua imobilidade e mecanização, pois não explora seu potencial criativo e as práticas colaborativas, valorizando apenas a repetição e o individualismo.

Assim, temos a criança como figura tutelada, como ser dependente dos “saberes” e ensinamentos dos adultos. Percebemos que “o universo escolar é marcado por conflitos, num ambiente que, por um lado reproduz os valores hegemônicos da sociedade, e que por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, também participa da transformação desses valores, pois é um lugar fundamental na construção de sujeitos” (GUIRAUD, p. 2). Portanto, ao que nos parece, as instâncias educativas tendem a seguir um padrão de controle dos corpos que acaba por se tornar muito mais adestradora do que educativa em si, buscando das mais diversas formas reduzir a criança a uma fração que se enquadre dentro do padrão ideal que considera a infância apenas uma fase intermediária para a vida adulta, um tempo cronológico.

O discurso pedagógico que atualmente vivenciamos é herdeiro e crítico dessas intenções que tendem a buscar “formar” as crianças, desenvolver suas capacidades, a fim de torná-las alunos de sucesso, pessoas de bem, e assim transformar o mundo num lugar melhor para se viver. Ou seja, ainda veem as crianças sob a ótica de uma infância negada, como matéria-prima de um projeto social inovador (OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Ao destituir a criança de sua realidade concreta e considerá-la apenas um ser que “será” um adulto, e então possivelmente letrado e apto para a vida em sociedade, desconsideramos toda sua potencialidade enquanto ser social que “já” faz parte da sociedade, que tem desejos, vontades, aspirações, sonhos, angústias, um ser que se autorrealiza em cada movimento, em cada pequena conquista que alcança, um ser que não quer precisar se enquadrar dentro de um modelo idealizado de criança, um ser que também sofre.

Soares e Paula (2020) elucidam que dentro das mais diversas relações humanas, os sujeitos estão submetidos a diversas normas de comportamento e à padronização dos corpos para determinados fins. Na sociedade, este corpo foi instrumentalizado, educado e treinado a partir do modelo vigente. No modelo capitalista de produção, por exemplo, produz-se sujeitos padronizados, alienados e subordinados a uma hierarquia. Muito embora sempre explorado, também há de ser instrumento de transformação. Acreditamos que a corporeidade torna o ser humano seu próprio instrumento que, em determinadas condições históricas, criará novos instrumentos como projeção de si, como maximização da sua potência e ampliação da sua capacidade. As ações corporais, ainda que resultantes de processos físico-biológicos, são condicionadas para além das relações de poder, como também por histórias de vida e contextos coletivos, ou seja, cada grupo social e cada sujeito deste grupo constroem relações próprias com seus corpos, mediadas por fatores que lhes são externos.

Na prática extensionista em que o trabalho foi pautado, abordava-se e trabalhava-se a partir de fazeres circenses voltados à experimentação e valorização da criatividade, carregavam e transmitiam estímulos e valores pertinentes ao contexto sociocultural em que os participantes se encontravam. Consideramos as práticas – realizadas no Circo em Contextos – amigas da infância, pois objetivaram maximizar as possibilidades, promover o bem-estar e o autoconhecimento através de oficinas que consideraram as necessidades infantis de experimentação, curiosidade, impaciência, exploração... Nesse sentido, o circo aplicado ali promoveu um espaço diferente das práticas corporais tecnicistas que se baseiam na reprodução de movimentos perfeitos e na idealização de um corpo. O circo, por sua vez, consiste em espaços privilegiados de expressividade humana, contemplando uma dimensão educativa de liberdade para essas crianças, que ali foram consideradas como “sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo (...)” (BUJES, 2001, p. 17).

Caso Léo: um caminho para estratégias menos adestradoras?

Na fase das entrevistas, os monitores, quando questionados sobre suas dificuldades, os principais pontos expostos foram: o rápido desprendimento da concentração das crianças; fazer com que elas compreendessem que aquele momento era também de aprendizado, necessitando de sua atenção, e não somente brincadeira; reter a atenção das crianças durante a explicação de exercícios específicos ou com maiores graus de complexidade; comunicação com as crianças muito tímidas e introvertidas (sendo difícil estabelecer vínculos de confiança) e outras por serem muito extrovertidas (falantes e ativas). A partir dos relatos, os questionamos ainda sobre suas estratégias para superar algumas das

dificuldades apontadas; surgiram narrativas interessantes.

Para iniciar a discussão deste tópico, apresentamos o caso do menino Léo, muito extrovertido e agitado. Sendo descrito:

Léo era muito ativo (monitor 1).

No começo do ano era o aluno mais difícil, tanto na comunicação com os colegas, quanto na comunicação com os professores (monitor 1).

Um pouco agressivo (monitor 2).

Segundo os entrevistados, por ser esse menino tão agitado, acabavam por adotar estratégias de comunicação um tanto quanto indelicadas.

O engraçado é que eu não via como uma maldade, era mais uma necessidade de se comunicar. Léo tinha muita necessidade em se comunicar, de conversar, de se expressar. Porém ele tinha dificuldade, ele tinha necessidade mas não sabia como se comunicar, como conversar verbalmente. Então partia para estratégias mais agressivas, a maneira que ele fazia... que ele encontrava... era empurrando, dando cotovelada, batendo no colega, durante uma corrida... colocava o pezinho para o colega cair (monitor 1).

Ao que nos parece, esse corpo, como bem relata o monitor 1, “tinha muita necessidade em se comunicar” e de alguma forma encontrava maneiras de fazê-lo. Brites e Cássia (2012, p. 179) pontuam que “Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, a comunicação torna-se limitada e de cariz mais afectivo, já que a transmissão racional e intencional de experiências e de pensamentos requer um sistema mediador”. Ainda que este corpo expresse uma gama de fatos, existia uma lacuna que há de ser preenchida em busca de uma comunicação mais assertiva. Tendo em vista que “cada sujeito fala, se move, pensa e sente de modo diferente, de acordo com a imagem que tem construída de si mesmo” (LINDNER e ROSSINI, 2013, p. 23), Léo demonstrava estar passando justamente pelo descompasso corpo/fala, do mesmo modo em que comentamos no caso da menina Beatriz, contudo surtindo outros efeitos em sua comunicação.

No decorrer do projeto, o menino foi entendendo a dinâmica das oficinas e fez jus à convicção vygotskyana de Brites e Cássia (2012, p.179) quando expõem que “é a necessidade de comunicar que impulsiona o seu desenvolvimento”, em concordância com os relatos dos monitores:

Engraçado que os colegas também não entendiam muito aquela expressividade toda do Léo... aquela... agitação e às vezes até choravam e brigavam, mas no final ele evoluiu muito se tornou uma criança mais calma e paciente (monitor 1).

No final eu lembro que todos os professores conseguiram falar com Léo (monitor 4).

Foi uma evolução realmente, assim, incrível, incrível, incrível... Incrível!! (monitor 5).

Ao que tudo indica, Léo foi aprendendo a esperar o tempo das atividades, a respeitar os seus limites, bem como os professores, monitores e as outras crianças. Léo passou a ter escuta ao próximo, a verbalizar mais e ser menos agressivo, concordando com a proposição de Suzin (2014, p. 4), a qual observa que “(...) é através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente e, da interação com outras crianças e adultos, que elas gradativamente desenvolvem a autoestima, a capacidade afetiva, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.”

Isto posto, trazemos, sobre o menino Léo, um dos relatos que mais nos capturou.

No começo do projeto, conversando, tentando falar para o Léo esperar a fila, ele me deu meio que uma cotovelada. Tinha meio que me agredido. Eu fiquei quieto, fiquei triste, meio chateado com aquilo. Mas a gente entendia que ele era uma criança mais “agitada” que as outras. Aí no final do ano, na última aula, no fechamento, que os pais foram (...) E aí os aluninhos estavam se despedindo... que só iriam encontrar a gente, se o projeto continuasse - que não acabou acontecendo devido a pandemia - depois de dois meses. Então, Léo veio me abraçar [risos] - não sei se a professora viu - mas o Léo veio me abraçar e me abraçou antes de ir embora. Abraçou e começou a chorar. (risos) Apoiou a cabeça em mim, na minha camisa, me abraçou forte e começou a chorar, chorar, chorar, chorar e não queria me soltar e (...) foram dois momentos assim... bem (...) bem diferentes. No começo do ano quando ele me bateu, não querendo me respeitar e no final do ano me abraçou e chorou. Minha camisa ficou toda molhada. Ele chorou de soluçar [risos] (monitor 1).

Este relato nos fez refletir tanto sobre os aspectos de progresso das questões de comunicação do menino Léo, quanto na própria relação criança-monitor, visto que os monitores, que eram alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, exercitavam suas pedagogias durante as oficinas.

Certamente, um bom relacionamento é um fator primordial no desenvolvimento de qualquer processo ensino-aprendizagem; no caso apresentado, presenciamos o surgimento de uma forte relação entre a criança e o monitor, assim como também relatado, por exemplo, no caso da menina Mônica, quando o monitor 5 narra “eu tive a sensibilidade de observar essa questão (...)”, explanando sua abordagem pedagógica constituída no respeito e na escuta das reais necessidades infantis. Quando o mesmo monitor diz “eu vi na semana seguinte o quanto aquilo foi realizador para ela através da expressão corporal de alegria e felicidade. A partir disso, toda aula ela sorria e vinha me abraçar (...)”, percebemos a importância de um olhar atento, de um cuidado que zela da infância, que também diz muito sobre o fazer desse professor. Podemos refletir sobre a importância das pequenas coisas – que para as crianças não são pequenas – e dos pequenos gestos que demonstram importância e presença, sendo justamente neste laço que se estabelecem vínculos de confiança.

Quando os monitores foram questionados sobre as estratégias que utilizavam para superar as dificuldades, surgiram relatos como:

Os monitores tratavam as crianças de igual para igual (monitor 2).

Uma comunicação muito verdadeira, muito “olho no olho”, para transmitir confiança mesmo (monitor 3).

Respeitar essa necessidade da criança tímida de ficar quieta, respeitar seu tempo (monitor 5).

A gente se importa muito com as diferenças, respeitar as diferenças (monitor 2).

Demonstrar que está presente ali, para quaisquer eventualidades (monitor 1).

As falas trazidas nos fazem pensar de qual posição os monitores abordavam as crianças. Por muito tempo, o professor esteve em um lugar distante do aluno, em uma posição autoritária com um olhar de superioridade e soberba, distanciando o aluno, fazendo com que ele fosse apenas um elemento passivo no processo. Metodologias em que o professor atua como mero transmissor de um conteúdo pré-definido, somente reafirmam e reforçam o automatismo, a reprodução de dados voláteis, a alienação e controle dos corpos imposto pelas instituições. Segundo Davis *apud* Carvalho (1997, p. 36), “ao contrário do que muitos professores podem pensar, negociar, buscar normas que satisfaçam o

coletivo e que contemplem a relação professor/aluno, não significa abrir mão da autoridade. Significa apenas abrir mão do autoritarismo.”

O monitor 6, quando relata sobre a comunicação, narra que durante as oficinas “tinha um distanciamento de professor-aluno natural, mas ao mesmo tempo havia um achegamento muito afetivo”, o que nos faz refletir justamente sobre a abordagem para com o aluno. Desse modo, vislumbramos aqui uma relação construída muito além do respeito às diferenças. Constitui-se um vínculo real de reconhecimento da criança como ser humano em processo de formação: um ator social que tem necessidades e direitos.

Vasconcellos (2001, p. 57) diz que “o autêntico professor é aquele que necessariamente faz memória, recorda os mitos, os sonhos, as utopias e as tradições, as aprendizagens do passado, a cultura, ao mesmo tempo em que analisa o presente e projeta o futuro”. Percebemos que o processo se torna mais proveitoso quando, além de uma boa relação aluno-professor, se faz uso de metodologias que buscam trazer o objeto-aprendizado, evidenciando sua função social, despertando o interesse da criança, pois desta forma ela reconhece sua utilidade de determinado objeto. Ainda assim, quando persiste a resistência, utilizamos da negociação para encontrar um ponto que contemple o interesse de ambas as partes. Dessa forma, fazemos com que o espaço de aprendizagem também seja possibilidade de exercício de relações sociais democráticas.

Por fim, podemos afirmar que os relatos ora apresentados nos motivaram a levantar um conjunto de outros questionamentos, a partir das experiências do Circo em Contextos: o que as práticas corporais – neste caso, o circo – tem a nos ensinar sobre a comunicação e a educação corporal das crianças? Que tipo de relações sociais a instituição-escola tem privilegiado? Como transformá-la em um espaço mais democrático? Como superar o distanciamento entre aluno e professor?

Considerações finais

Ao que nos parece, os corpos das crianças participantes das oficinas de circo se comunicam de maneira bem expressiva, são fortemente impactados e atravessados pela prática, seja pela característica naturalmente provocadora, pelo corpo livre, pelo lúdico ou pela ação potencializadora da expressividade. Através da prática, expressam signos característicos da infância, tais como medo, angústia, felicidade, respeito, curiosidade, cumplicidade... descobrindo um mundo de possibilidades através do brincar circense.

Evidenciamos aqui as relações sociais democráticas dentro de um espaço de aprendizagem, bem como seus benefícios, visando à promoção, potencialização das habilidades infantis e liberdade para esse corpo experimentar e se descobrir como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

Vislumbrando um futuro melhor, é preciso criar situações em que as práticas desenvolvidas sejam menos excludentes e adestradoras, além de considerar uma relação mais democrática entre professor e aluno, tornando o processo ensino-aprendizagem amigo da infância.

Como alternativa e também resistência, propôs-se aqui a valorização de pedagogias que contemplem a corporeidade infantil sadia e a liberdade de expressão como tentativas de manutenção do corpo-criança como um aliado ao processo; evidenciando, assim, seu potencial para a criação de novas relações e formas de sociabilidade, pautadas em princípios de democracia e justiça perante as diversas possibilidades de ser corpo no mundo.

Referências

- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- BORTOLETO, M. A. C. (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses** (Vol. 1). Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C. (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses** (Vol. 2). Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITES, I.; CÁSSIA, R. Resenha: Vigotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. **Rev. Lusófona de Educação**. n. 22. Lisboa. 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011. Acesso em: 27 de mar. 2020.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARVALHO, P. A indisciplina nossa de cada dia. **Educação**, p. 34-41. 1997.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica, clínica da criança e sua família**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAS, M. T. A. **Bakhtin e a psicologia: diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 165-187. 1996.
- GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GOULART, B. N. G; CHIARI, B. M. Comunicação humana e saúde da criança - reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Rev. CEFAC**. jul./ago.; 14 (4): 691-695, 2012. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Tnwg9yvBQBtghH4GR3krSPS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. 2020.
- GUIRAUD, L. **As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). UFPR. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/92975579/AS-RELACOES-DE-PODER-NA-ORGANIZACAO-ESCOLAR>. Acesso em: 12 de set. 2020.
- JESUS, R. F.; SILVEIRA, J. Z. Linguagem corporal: uma provável aliada na educação profissional. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, p. 1-1, jun. 2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd193/linguagem-corporal-na-educacao-profissional.htm>. Acesso em: 28 de abr. 2020.
- LEONIDIO, L. F. S. **História do fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras - FORPROEX (1987-2012)**. 182 f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25316>. Acesso em: 04 de dez. 2020.
- LINDNER, M. K.; ROSSINI, I. S. Dança como linguagem corporal. **Revista Caminhos**, Rio do Sul, v. 7, n. 4, p. 19-27, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/expressividade/danca/Leituras/Dan%C3%A7a%20como%20linguagem%20corporal.pdf>. Acesso em 18 de nov. 2020.
- LIRA, A. C. M; KRONBAUER, G. A. O circo e a educação dos corpos-criança: possibilidades formativas com espaço para o pensar e o fazer divergente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-17556.017, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17556>. Acesso em: 11 de mar. 2022.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 401-424.

OLIVEIRA, I. F. **Os discursos dos professores da educação infantil em Caruaru-PE**: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância. 186 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11225>. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

OSTETTO, L. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, A. de P. **Liderança e Comunicação da arte e da técnica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1969.

SANTOS, A. C. R. F. dos. **Corporeidade infantil**: quando o corpo-criança é transformado no corpo-aluno. 104 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

SOARES, M. G.; PAULA, T. D. F. de. Por uma arqueologia do corpo: representação, imagem e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FP6PmwQxk5Mf-8zNSWMDZ9dN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

SUZIN, L. A. M. A Linguagem na Educação Infantil. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1075-0.pdf. Acesso em: 23 de ago. 2020.

TREVIZAN, M.; CHAGAS, P. I.; KRONBAUER, G. A. Circo em Contextos - Diálogos entre a cultura e a extensão universitária. **Rev. Conexão UEPG** v. 14, n. 1, p. 130-139, 1 jan. 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6845526>. Acesso em 15 de mai 2020.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 3, n. 39, p. 507-514. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd/>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

UNICENTRO. **Circo em Contextos (2019-2021)**. Relatório Final de Projeto de Extensão. Departamento de Educação Física, Setor de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unidade Universitária de Irati. UNICENTRO, 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2007. 244 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ridendo Castigat Mores, 2001.