

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

JOÃO ALFREDO MARTINS MARCHI

**“FAZ ASSIM Ó”: COMO AS CRIANÇAS ENSINAM E O QUE AS ESCOLAS
PODEM APRENDER COM ELAS**

MARINGÁ

2017

JOÃO ALFREDO MARTINS MARCHI

**“FAZ ASSIM Ó”: COMO AS CRIANÇAS ENSINAM E O QUE AS ESCOLAS
PODEM APRENDER COM ELAS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá,
como requisito para obtenção do Título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª: Verônica Regina Müller

**MARINGÁ
2017**

JOÃO ALFREDO MARTINS MARCHI

**“FAZ ASSIM Ó”: COMO AS CRIANÇAS ENSINAM E O QUE AS ESCOLAS
PODEM APRENDER COM ELAS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá,
como requisito para obtenção do Título
de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: Verônica Regina Müller

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a: Verônica Regina Müller (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a: Geiva Carolina Calsa - UEM

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento – Universidade do Minho, Portugal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas e todos que se encantam pela educação em seus díspares caminhos e formas e que acreditam na boniteza que é o ato de aprender ao ensinar e de ensinar ao aprender.

Dedico este trabalho às professoras e aos professores, às educadoras e aos educadores de distintas áreas do conhecimento que se posicionam e buscam na educação um modo de transformar o espaço em que estão inseridos num ambiente dialógico que visa a potencialização dos sujeitos, sua conscientização de “estar sendo” no mundo, sua formação política e humana.

Dedico este trabalho às futuras leitoras e leitores e a todas e todos que fizeram parte de minha caminhada acadêmica, aos amigos, à família, às professoras e aos professores.

Por fim, buscando deixar o melhor para o final e inspirado na obra de Antoine de Saint-Exupery, dedico este trabalho àquelas que me ensinaram e me ensinam a olhar o mundo de forma diferente, de forma colorida, de forma lúdica, àquelas que me mostraram e que me mostram que é possível pensar criativamente, que é possível gentificar o mundo, que é possível caminhar junto, àquelas que *estão sendo* no mundo... às crianças.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Professora Dr^a. Verônica Regina Müller por me acolher como seu orientando, por me ensinar outras formas de ver o mundo da pesquisa e o universo das crianças, por me direcionar e me instigar em cada nova pergunta que surgiu durante minha práxis como pesquisador e principalmente por me encantar pelo seu modo de *ser* no mundo;

À minha família pelo apoio nos estudos, principalmente à minha mãe Adriane de Fátima Martins Marchi, por ser meu exemplo de carinho, de amor, por sempre me inspirar a fazer o que gosto, a me divertir e por ser a razão de todas estas descobertas possíveis;

Ao Professor Me. Marcelo Adriano Colavitto, amigo, orientador de questões artísticas, humanas e afetivas eu agradeço por *ser*, por caminhar junto comigo, por ter me apresentado o meu *clown* Micoskóvski, por me ensinar que podemos fazer a diferença e que sempre dá para chegar mais longe se formos acompanhados;

À Renata Carolina Pereira, minha grande amiga desde os tempos de faculdade eu agradeço pelo companheirismo, pelos ensinamentos, pela sinceridade e por fazer parte desta minha jornada como *clown*, professor, artista e pesquisador;

À Danielle Cristina Goularte Tótolí, amiga, companheira, parceira de estudos, de momentos, de alegrias e de reflexões, eu agradeço por ter aparecido em minha jornada como pesquisador e por me ajudar, me apoiar, me cobrar e me fortalecer ao longo da escrita deste trabalho;

À Professora Dr^a. Paula Marçal Natali, pela sua postura política frente ao mundo, por seu ímpeto de transformar e inspirar a realidade de seus educandos e por ser uma Educadora Social de excelência profissional e humana;

À Professora Dr^a. Ercília Paula pelas histórias encantadoras de como é ser uma educadora e pelo carinho durante as aulas;

À Professora Dr^a. Geiva Carolina Calsa por cada ensinamento durante a disciplina de Metodologia da Pesquisa, pelo carinho e dedicação como professora e por estar sempre disposta a descobrir algo novo;

À Professora Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori pelos ensinamentos metodológicos e pela alegria em ser professora;

Aos integrantes do “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” por me ajudarem durante a pesquisa com os equipamentos, as entrevistas, as atividades acrobáticas e as observações;

Às crianças do “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” pela disponibilidade, pela confiança, pela alegria e por cada momento que passamos brincando juntos;

Ao Circo Di Sarah por ter aberto a lona para que eu pudesse realizar a pesquisa e, principalmente, às crianças e adolescentes circenses que quase me fizeram fugir com eles. Agradeço pelas conversas, pelas brincadeiras, pelas descobertas e pelo encantamento que me proporcionaram;

À Escola Estadual de Maringá por ter permitido minhas observações e intervenções, reiterando meu agradecimento especial às crianças que se tornaram minhas amigas e meus amigos de pesquisa;

À fundação Araucária por ter me contemplado com a bolsa que auxiliou na compra de equipamentos, livros e no deslocamento entre os espaços da pesquisa;

Por fim, a cada criança que alimenta minha esperança de um mundo mais humano, coletivo e lúdico.

[...] meu amigo íntimo Mohamed estava lá fora na porta, com as maõzinhas para trás, um olhar amável indescritível, de baixo para cima, desde seu tamainho, esperando-me. Tão linda tão plena a confiança de que eu me comunicaria com ele!!! Quanta responsabilidade! E que honra ser depositária dessa aposta.

Tinha nas mãos uma bola de papel dobrada de forma interessante, muito cuidada, desconhecida para mim. Via-se que um adulto havia ajudado a deixá-la assim. Enviou-me sinais com todo o corpo - olhar nos meus olhos, sorriso, caminhar para debaixo da árvore... ele sentou no chão, eu sentei - e foi desenrolando a bola branca de papel. E... surpresa! Era a nossa cartolina!

Foi abrindo-a com calma e então apontava o dedinho sobre os desenhos, dizia como se pronunciava em francês e me olhava para que eu repetisse. Corrigia-me. Era a aula de revisão para fixar os conteúdos.

À noite, no tempo livre, jogamos muito com aquela bola que era nosso vínculo material. Já estava outra vez dobrada e também amarrada com barbante.

Na manhã seguinte, como bom professor, estava por ali no pátio, como se não quisesse ensinar nada, distraído, casualmente. Me aproximei e ele me olhou determinado, colocou a mão no bolso de sua calça e retirou um dado. Chamou-me com um gesto. Jogou o dado no chão, me mostrou o número que aparecia na face de cima do dado, fez o sinal com a mão de número três e disse: trrué (trois)... Eu dizia: em português, três. Ele repetia algumas vezes. E alternativamente jogamos o dado muitas e muitas vezes, até que sua mãe o chamou.

Hoje estou com saudades do meu professor menino, o tenho longe, mas trago comigo as aprendizagens:

1. *Un.* Criança ensina adulto quando este se dispõe a aprender;
2. *Deux.* Um professor revisa e corrige o conteúdo para que se fixe;
3. *Trois.* Um professor planeja estratégias diferentes para conteúdos diferentes;
4. *Quatre.* Um professor mostra de diferentes formas, mas sempre com sua presença, que quer ensinar o que sabe;
5. *Cinq.* Um professor mostra com naturalidade a alegria de ensinar;
6. *Six.* Um professor ensina divertindo-se e divertindo o aluno;
7. *Sept.* Um professor tem no olhar um dos principais canais de comunicação com seu aluno, mas se comunica com todo o corpo;
8. *Huit.* Um professor valoriza o conteúdo a ser ensinado, mas não reduz seu ensino a isso. Amplia-o com a vida mesma, em outras relações;
9. *Neuf.* Um professor convida o aluno a aprender e se for o caso, vai até onde ele está;
10. *Dix.* Um professor deixa no aluno a vontade de saber mais. Com os dados se aprende até o número seis...

Eu sou Verônica, tu és Mohamed, *Je suis, tu es.*

(MULLER, V. Mohamed (7) ensina Verônica (53): uma crônica sobre aprendizagem eficiente. Texto não publicado. Senegal, julho de 2016)

MARCHI, João A. Martins. “**FAZ ASSIM Ó**”: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller. Maringá, 2017.

RESUMO

O presente trabalho visa detectar modos de ensinamentos de crianças em diferentes contextos a fim de propor princípios metodológicos que podem ser apreendidos por espaços educativos escolares. A colheita de dados produzidos durante a pesquisa se deu em três momentos distintos dos quais dois foram pormenorizados por entendermos o extremo contraste cultural existente entre eles. O primeiro momento ocorreu no bairro Odwaldo Bueno Netto, por meio do Projeto Brincadeiras com Meninas e Meninos de e nas Ruas, de Maringá, vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, no período de agosto a dezembro de 2015. A segunda intervenção ocorreu no Circo Di Sarah, em dezembro de 2015, na cidade de Campo Mourão e a terceira etapa foi realizada numa Escola Estadual de Maringá em março de 2016. Para a análise, colocamos em diálogo o circo investigado durante a pesquisa, e a escola sob um ponto de vista geral do que entendemos acerca da estrutura das instituições educativas formais brasileiras. Partimos do conceito de tradução estabelecido por Boaventura de Souza Santos (2010) a fim de responder como as crianças ensinam? e, num segundo momento, o que as Escolas podem aprender com o Circo? A metodologia utilizada para o tratamento dos dados foi pautada na análise de conteúdo exposta por Bardin (1977) e as práticas desenvolvidas fazem uso de técnicas etnográficas a luz da sociologia da infância proposta por Sarmiento (1997; 2005; 2007; 2008; 2011; 2016) e Corsaro (2011). Utilizamos a linguagem do circo, do *clown* e da brincadeira para observar como as crianças promovem situações de aprendizagem e transmitem conhecimentos entre si. Observamos que aspectos como a linguagem corporal, a relação horizontal, o tempo não linear, a exploração do espaço e a política coletiva estão presentes nas práticas de ensino entre as crianças, especialmente as do circo; assim, acreditamos e defendemos que as escolas têm muito a aprender com o circo e que a cultura lúdica é necessária aos que se aventuram a lidar com a educação.

Palavras-chave: Criança ensina criança. Brincadeira. Circo. *Clown*

MARCHI, João A. Martins. **Do so, look:** *How do children teach and what can schools learn from them.* p. 142. *Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá.* Supervisor: Prof^a. D^a. Verônica Regina Müller. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The present academic work aims at detecting ways of teaching children in different contexts in order to propose methodological principles that can be apprehended by school spaces. The collection of data produced during the research took place in three distinct moments of which two were detailed Because we understood the extreme cultural contrast between them. The first moment occurred in the neighborhood Odwaldo Bueno Netto, through the Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas ruas, in Maringá, linked to the Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, from August to December. 2015. The second intervention took place at Circo Di Sarah in December 2015 in the city of Campo Mourão and the third stage was held at a State School of Maringá in March 2016. For the analysis, we put into dialogue the circus investigated during the research and the school from a general point of view of what we understand about the structures of brazilian formal educational institutions. We start from the concept of translation established by Boaventura de Souza Santos (2010) in order to respond as children teach? And, secondly, what can the Schools learn from the Circus? The methodology used for the treatment of data was based on the analysis of content exposed by Bardin (1977) and the practices developed make use of ethnographic techniques in light of the sociology of childhood proposed by Sarmento (1997; 2005; 2007; 2008; 2011; 2016) And Corsaro (2011). We use the language of circus, clown and play to observe how children promote learning situations and transmit knowledge to each other. We observe that aspects such as body language, horizontal relation, non-linear time, space exploration and collective politics are present in the teaching practices among children, especially those of the circus; Thus, we believe and defend that schools have much to learn from the circus and that play culture is necessary for those who venture to deal with education.

Keywords: *Children teach children. Play. Circus. Clown.*

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AESMAR	Associação de Educadores Sociais de Maringá
ATI	Academia da Terceira Idade
BNTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	<i>Educations Resources Information Center</i>
GEC	Grupo de Pesquisa e Experimentação Cotidiana Utilizando como Paradigma a Figura do <i>Clown</i>
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
PCA	Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da criança e do adolescente
SER	Se Essa Rua Fosse Minha
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro de Informações contendo todos os Diários de Campo e Entrevistas.....	p. 23
Figura 2: Projeto Brincadeiras (15/08/2015, 22/08/2015).....	p. 28-29
Figura 3: A.T.I.....	p. 31
Figura 4: Roda de Conversa.....	p. 32
Figura 5: Micoskóvski.....	p. 33
Figura 6: Circo di Sarah (15/12/2015).....	p. 33-34
Figura 7: Interior do picadeiro – Circo di Sarah.....	p. 36
Figura 8: Brincadeiras no intervalo (29/02/2016).....	p. 37
Figura 09: Ioiô Chinês.....	p. 39-40
Figura 10: Formas imaginadas e construídas.....	p. 42
Figura 11: Eis um sanduíche.....	p. 43
Figura 12: Intervenção com o <i>Clown</i> (29/08/2015).....	p. 44-45
Figura 13: (Gabrielzinho e Sarah brincando e refazendo a cena de palhaço que acabaram de assistir).....	p. 49-50
Figura 14: Lucas (16 anos) treinando <i>slack line</i>	p. 64-65
Figura 15: Faz Assim ó.....	p. 79
Figura 16: Gabrielzinho (7 anos) no “telhado”	p. 109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte.....	p. 17-18
Quadro 2 – O que fizemos!.....	p. 27-28
Quadro 3 – Faz Assim ó – Significantes de análise.....	p. 56
Quadro 4 – Circo Social no Brasil.....	p. 75-76
Quadro A – Arqueologia de palavras no contexto circense.....	p. 140
Quadro B – Arqueologia de palavras no contexto do Projeto Brincadeiras.....	p. 141
Quadro C – Arqueologia de palavras no contexto da Escola.....	p. 141-142

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: A HISTÓRIA DOS PORQUÊS.....	15
2. HISTÓRIA DO ONDE E DO COMO.....	27
2.1 O Projeto Brincadeiras.....	28
2.2 O Circo.....	33
2.3 A Escola.....	37
2.4 Estratégias de Aproximação: Brinquedo e <i>Clown</i>	39
2.4.1 <i>O Brinquedo</i>	39
2.4.2 <i>O clown</i>	44
2.4.3 <i>Intervenções nos três destinos</i>	46
3. COMO CRIANÇA ENSINA? “FAZ ASSIM Ó!”	55
3.1 Uma história coletiva: Ensinando em “mais de um”	56
3.2 Uma história no “tempo presente”	60
3.3 Reflexões acerca do como as crianças ensinam.....	69
4. PROPOSTAS PENSADAS.....	71
4.1 Por que o diálogo entre o Circo e as Escolas?.....	71
4.2 Como o Circo e as Escolas podem dialogar?.....	76
4.3 O que as Escolas podem aprender com o Circo?.....	78
4.3.1 <i>Linguagem oral/corporal X Linguagem escrita</i>	82
4.3.2 <i>Relação horizontal X relação vertical</i>	89
4.3.3 <i>Tempo não linear X tempo linear</i>	95
4.3.4 <i>Exploração do espaço X delimitação do espaço</i>	103
4.3.5 <i>Políticas coletivas X Políticas de punição e repressão</i>	110
4.3.6 <i>O que fica das zonas de contato?</i>	119
5. REFLEXÕES SOBRE NOSSA CAMINHADA.....	122
6. REFERÊNCIAS.....	131
7. ANEXOS.....	138

1. INTRODUÇÃO: A HISTÓRIA DOS PORQUÊS

Este trabalho dedica-se à infância e a arte de ensinar dos pequenos como subsídio para problematizarmos as metodologias vigentes nas instituições escolares de ensino. Não obstante, gostaria de começar narrando o caminho que me trouxe até estas linhas, pois acreditamos na força das histórias, dos conhecimentos empíricos, bem como reconhecemos que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1936, p. 197).

Em minha¹ infância não me via professor, pesquisador e não reconhecia minha capacidade de ensinar, pois meu tempo era o presente e minhas preocupações rodopiavam em torno do brincar. Fui criado por meus avós até os dez anos e, por crescer longe da cidade grande, me aventurava nas estradas de terra, nos gramados, nas “florestas” ao redor de casa e inventava cada dia uma aventura diferente.

Muitos outonos, invernos, primaveras e verões passaram e foi na adolescência que senti pela primeira vez o prazer por ensinar. Sempre gostei de estudar, independente do que, mas nas aulas de matemática acontecia algo diferente, pois além de aprender eu ensinava, não uma, mas quantas vezes os meus colegas solicitassem. Era dissemelhante, pois meus termos eram outros, o jeito de falar era outro, no entanto, o tempo era o mesmo. Eu e meus colegas, de certa forma, falávamos a mesma língua.

Estações e mais estações adiante e eis que entrava na universidade, no curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Confesso não ter me atentado à palavra licenciatura, minha motivação era estar no palco, aprender a estar lá. Fui da primeira turma, ou seja, eu e meus colegas fizemos parte do teste-piloto do curso, em outras palavras, servimos de cobaia para saber o que dava certo e o que, nos anos seguintes, foi modificado. Tirante esse contexto, conheci um professor² que me ensinou mais que a arte de ator, me fez entender o

¹ Ao longo desta dissertação utilizamos verbos em primeira pessoa quando tratarmos de ações diretas do pesquisador, bem como verbos em terceira pessoa quando forem ações articuladas em conjunto (pesquisador-orientadora).

² O Professor em questão, Marcelo Colavitto, encontra-se no segundo ano de Doutorado em Educação até o presente momento desta pesquisa e foi o responsável por me apresentar a minha

significado da expressão “professor” e, utilizando as palavras de Freire (1996), a boniteza do ato de ensinar.

Foi a partir daquele inverno do ano de 2011, que pela segunda vez encontrei o gosto pelo educar. Leituras, práticas e experiências depois me levaram à pesquisa, não sabia do quê, apenas encontrei a vontade de falar de arte e educação.

O tema do meu projeto, recém ingressado no mestrado, era o circo e a educação social, duas áreas pelas quais me encantei; a primeira por causa do teatro e a segunda pela amorosidade, empenho, esperança e luta presentes nas palavras de outra professora que irrompeu meu caminho acadêmico primaveras depois.

Após a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, agora não mais sozinho, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller, instauramos uma busca pelo estado da arte a respeito do circo e sua relação com a educação social. Nossa primeira pergunta foi “existe essa relação?” e logo descobrimos a terminologia circo social.

Ao buscarmos este conceito na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), encontramos quatro resultados para circo social, ao acrescentarmos a palavra criança, não obtivemos nenhuma resposta. No portal ERIC (*Education Resources Information Center*), nos deparamos com três pesquisas e, novamente ao agregar a palavra criança não houve efeito. No Banco de teses da CAPES colhemos cinco respostas e nenhuma ao adicionarmos a palavra criança. O canal que nos trouxe mais subsídio foi o Circonteúdo no qual atinamos cento e quarenta e sete trabalhos acadêmicos, sendo que treze contemplavam o circo social.

Com essas informações elencamos, pela proximidade com nosso problema de pesquisa, o estudo de Figueredo (2007), o catálogo organizado pelo pesquisador e arte-educador Bóris Trindade Junior (entre 1995 e 2015)³ denominado “Circo Social no Brasil”, a tese de Cristina Alves Macedo (2008), a qual versa sobre a educação das

orientadora de mestrado, a Professora Dr^a. Verônica Regina Müller.

³ Não há data na obra; colocamos um possível intervalo de tempo dentro das normas da ABNT apresentadas no livro “Metodologia da pesquisa” de Nerli Nonato Ribeiro Mori (2011).

crianças itinerantes dos circos de pequeno porte e em artigos que relacionam a linguagem do circo com a educação. Apesar do ínfimo número de respostas ligadas à educação social, esse primeiro levantamento respondeu a nossa pergunta inicial, desvelando “a **Metodologia de Circo Social** como a construção por meio da arte circense de um **diálogo pedagógico** no contexto da **educação popular** e uma perspectiva de **promoção da cidadania e de transformação social**” (*grifo do autor*, JUNIOR, [entre 1995 e 2015], p. 18).

No desígnio de permanecer com a temática do circo em nosso estudo, propomos brincadeiras e jogos acrobáticos/circenses em nossa prática com crianças e notamos que estas mostravam-se eufóricas, bem como, tendiam a compartilhar com seus pares o que haviam descoberto/aprendido; partindo desta reflexão, descortinamos um espaço pouco investigado na área da infância, o ensinar entre as crianças. Debruçamo-nos nessas possíveis relações em uma nova busca nos mecanismos de pesquisa. Utilizamos bancos de dados nacionais, internacionais e, esbarramos com a seguinte resultância:

Quadro 1 – Estado da Arte

Descritores	Criança <i>Children</i>	Criança/ <i>Children</i> + Aprende(r)/ <i>Learn(i</i> <i>ng)</i>	Criança/ <i>Children</i> + Ensina(r)/ <i>Teach(in</i> <i>g)</i>	Criança/ <i>Children</i> + Ensina(r)/ <i>Teach(i</i> <i>ng)</i> + Criança/ <i>Children</i>	Total
BDTD	15.726	16	0	0	15.742
ERIC	60.241	5.852	2.827*	2.028**	70.948
CAPES	2.506	80***	60	60	2.706
RepositóriU M	1.910	2.225	1.924	150	6.209
Total	80.383	8.173	4.811	2.238	95.605

* Em inglês encontramos o termo “*teaching children*” (Ensinando a criança), o que não corresponde com o nosso problema de pesquisa.

** Dos resultados obtidos, localizamos dois artigos com a temática “criança que ensina”

*** Encontramos uma pesquisa tratando da importância e dificuldade de aprendermos com

as crianças

Dos resultados logrados, percebemos um exíguo número de publicações que efetivamente tratam de sistematizar quais elementos compreendem o ensinar *entre* as crianças. No portal ERIC, localizamos os artigos intitulados “*Children as Teachers: Stages in Cross-Age Tutoring*” (POWELL, 1975) e “*Children Teaching for Learning: what happens when Children teach Others in the Classroom?*” (PUCHNER, 2003). O primeiro trata-se de um experimento dentro da escola, no qual um grupo de educandos da sexta série ficou responsável por ensinar uma turma da segunda série três vezes por semana durante dois anos, objetivando relatar as percepções de quem estava no papel de tutor. A metodologia desse estudo pauta-se no conteúdo programático da instituição e em como as crianças se sentem ao encontrarem-se no papel de professoras e professores. Os resultados apontam para petizes que adquiriram gosto pelo ensinar, bem como outros que narraram frustrações estando à frente de uma sala de aula.

O segundo artigo faz um levantamento das publicações entre 1990 e 2003 acerca do efeito das crianças ensinando outras em diferentes contextos. O âmbito da pesquisa é referente à escola e o ensinar entre as crianças está voltado para o conteúdo programático de cada instituição. Os resultados apontam para uma melhor qualidade em resolver problemas, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e efeitos positivos tanto em quem ensina, como em quem é ensinado. A autora assinala, como sugestão às pesquisas futuras, a investigação de outras formas fora do padrão do ensinar entre pares, como por exemplo, em espaços de ensino não formais.

No Banco de Teses da CAPES, localizamos a pesquisa de Cristina Callai de Souza (2010), que problematiza o desafio de aprender com as crianças, aduzindo o ideal de (re)apropriamos o espaço/tempo da escola a partir do que os pequenos podem nos ensinar.

Estava claro que não estávamos interessados em estudar experiências onde crianças cumprem ensinamentos previamente preparados pelo sistema escolar ou pelo professor. Queríamos observar como, em ambientes e momentos não

caracterizados como de ensino formal, criança ensina criança desde sua espontaneidade. Impulsionava-nos a ideia de que as crianças poderiam ensinar-nos aspectos metodológicos que as escolas, com vontades políticas, eventualmente poderiam vir a assumir.

Com base nos resultados obtidos na busca do estado da arte, formulamos a questão que esta pesquisa pretendeu responder: “Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?”.

Nosso objetivo geral pautou-se em detectar modos de ensinamentos de crianças em diferentes contextos a fim de propor princípios metodológicos que possam ser apreendidos por espaços educativos escolares.

Ao demarcarmos tal objetivo, o próximo passo foi definir “como” investigar a temática, dado o fato de centrarmos-nos “no significado que deve ser dado ao fenômeno, que é o objeto de estudo” (NASCIMENTO, 2008). Assim, para não nos restringirmos a uma essência, por fiarmo-nos na relevância do contexto na construção dos sujeitos, vimos na sociologia da infância, na antropologia e nas técnicas etnográficas, bases teóricas e metodológicas às nossas análises.

Nada obstante buscamos, para além de uma observação distanciada dos sujeitos, inserirmo-nos nos ambientes para uma melhor assimilação, sendo assim, o conjunto de técnicas de etnografia como “um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos” (COHN, 2009, p. 10), complementou nosso modo de ver a pesquisa. Atinamos que a etnografia “permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos, dentre outros” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Em nosso caso optamos por entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, registros, técnicas de pesquisa e vivências lúdicas.

No que diz respeito à sociologia da infância, nosso aporte teórico vai ao encontro das pesquisas de Sarmiento (1997; 2005; 2007; 2008; 2011; 2016) e Corsaro (2011) os quais apresentam a ideia de que

As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessa relação formas e conteúdos representacionais distintos (SARMENTO, 2016).

Entendendo as culturas da infância como uma categoria geracional e, conseqüentemente, em diálogo com outras categorias – jovem, adulta, idosa - reconhecemos que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15), sendo assim, nosso olhar foca nas contribuições que as crianças podem oferecer para o refinamento e a mudança cultural (CORSARO, 2011, p. 15) que em nosso caso, voltam-se para as metodologias tradicionais utilizadas nas escolas formais.

A partir de tal compreensão, nos propomos a pensar em estratégias para validar, num primeiro momento, o fenômeno do ensinar entre os pequenos, então levantamos três destinos com culturas diferentes para realizar a pesquisa procurando alçar dados para posterior análise e tratamento⁴.

Os destinos eleitos foram: O “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” realizado na cidade de Maringá - Paraná, o Circo Di Sarah que no momento da pesquisa situava-se na cidade de Campo Mourão - Paraná e uma Escola Estadual de Maringá - Paraná. Na sequência explanamos de modo pormenorizado as particularidades de cada âmbito.

O primeiro destino foi um projeto com crianças e adolescentes de e nas ruas denominado “**Brincadeiras**”⁵, realizado no bairro Odwaldo Bueno Netto, na cidade de Maringá - Paraná. Para a colheita de dados, propomos atividades circenses e levamos um brinquedo chamado “Ioiô Chinês”⁶ para ser experienciado e descoberto pelas

⁴ Ao longo de nossa caminhada pela pesquisa optamos por destacar dois dos três destinos percorridos, o circo e a escola, devido à disparidade cultural identificada entre eles.

⁵ O “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” faz parte do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (P.C.A), o qual vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UEM (Universidade Estadual de Maringá) surgiu no ano de 1993, na cidade de Maringá - Paraná, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller.

⁶ O brinquedo é constituído por seis pequenos blocos de madeira entrelaçados por fitas de cetim

crianças; em seguida, registramos em vídeo e diários de campo como as crianças, após aprender, ensinavam umas às outras. A observação de aspectos com essa finalidade ocorreu nos dias 15/08/2015, 22/08/2015, 05/09/2015, 05/12/2015, das 14h às 16h, contando com a participação de aproximadamente vinte meninos e meninas com idades entre dois e doze anos. Não pudemos relatar um número exato, pois no exercício dos encontros era frequente variar a quantidade de petizes. No dia 29/08/2015 fui ao local do projeto vestido de palhaço, no intuito de observar como as crianças reagiam, neste dia propomos também conversar sob um prisma lúdico e espontâneo. Por fim, no dia 14/02/2016 realizamos duas entrevistas com cinco dos participantes do “Brincadeiras”. As perguntas foram semiestruturadas e pensadas a identificar o que os pequenos pensam ser necessário para o ato de ensinar, como por exemplo, a ideia de que a criança “Junior⁷ (7 anos): aprende e fala – o que relacionamos com um aprende e faz” (Diário de campo, dia 02/03/2016).

O segundo local, foi um circo-família de pequeno/médio porte chamado “**Circo Di Sarah**” situado, no íterim de nossa intervenção, na cidade de Campo Mourão - Paraná. Pensando na particularidade do espaço, dividimos nossa ação em dois momentos, um de convivência com os circenses e outro destinado a perceber o ensinar dos pequenos, utilizando para tal o mesmo brinquedo e a figura do *clown*. Nos dias 15/12/2015 e 19/12/2015 destinamo-nos a observar o cotidiano dos circenses, principalmente no que tange às crianças que residiam no espaço. Nesse mesmo período, conversamos com artistas, funcionários e conhecemos a estrutura física, bem como os equipamentos técnicos do circo. No dia 18/12/2015 o foco de nossa ação voltou-se a colher as assinaturas para autorização de entrevistas e uso de imagem para a pesquisa; no que diz respeito à prática lúdica, brincamos com o “ioiô Chinês” e conversamos com os pequenos sobre suas vivências no circo. Além disso, considerando nossa experiência de teatro com o *clown*, apresentamos uma pequena cena a fim de observar como era a resposta dos petizes, visto que o palhaço é um

coloridas. Não há uma forma concreta, todavia, a criança pode transformar o loiô em qualquer coisa.

⁷ Este nome é fictício. Os nomes ao longo do texto são utilizados de dois modos: fictícios para proteger a identidade dos entrevistados que não autorizaram o uso e verdadeiros aos que permitiram.

arquétipo humano presente e intenso nos circos de pequeno/médio porte (BOLOGNESI, 2003). O tempo em que colhemos as informações e impressões foi de aproximadamente trinta horas, numa média de 8h por dia de intervenção e, ao todo, conversamos com cinco adolescentes com idades entre treze e dezenove anos, quatro crianças, entre quatro e sete anos e três adultos na faixa de trinta anos.

O terceiro espaço aduzido foi uma **Escola Estadual** de Maringá - Paraná. Frisamos nosso agradecimento à instituição, dado que a partir da liberdade e do respeito oferecido durante nossa investigação, pudemos identificar de modo substancial que criança ensina criança também dentro da escola. Após autorização prévia do diretor da instituição, nos prestamos nos dias 29/02/2016, 01/03/2016 e 02/03/2016 a observar o contexto dos intervalos⁸ de dissemelhantes turmas do 1º ao 3º ano e do 4º ao 7º, nos horários entre 15:20h às 15:40h e 15:50h às 16:10h, respectivamente. Durante as apreciações, conversamos com alguns funcionários, monitores, bem como com os pequenos, nos atentando sempre às situações de aprendizagem propostas. No dia 03/03/2016 fizemos uma prática lúdica a partir do “ioiô Chinês” e no dia 07/03/2016 apresentamos uma cena curta de *clown* a fim de perceber a reação perante a ludicidade e excentricidade do palhaço. Entrevistamos uma criança de sete anos sob arranjo de entrevista semiestruturada, não obstante, contatamos, direta e indiretamente, uma média de trinta crianças com idades heterogêneas entre seis e onze anos de diferentes gêneros.

Após a colheita dos dados, nosso próximo passo foi buscar uma via para analisar os resultados produzidos, à vista disso, nos esteamos na pesquisa de Laurence Bardin (1977), a qual nos ensina que a

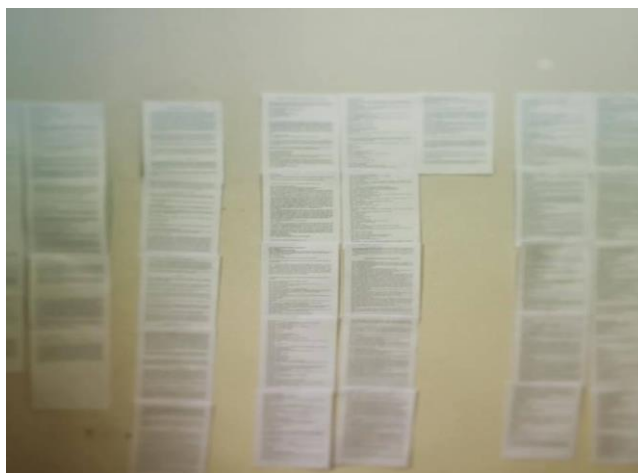
[...] análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de <desocultação> (BARDIN, 1977, p. 9).

⁸ Optamos, ao longo da dissertação, pela terminologia intervalo ao invés de “recreio” por compreendermos que muitas escolas não pensam pedagogicamente neste tempo e não levam propostas recreativas às crianças (FERNANDES, 2015). Para Waichman (2004), recrear indica atividades organizadas e dirigidas, o que não ocorre no “intervalo” das escolas de modo geral.

O que estaria escondido nos diários de campo, nas transcrições das entrevistas e nos vídeos e fotos registrados em cada destino? A fim de descobrirmos, seguimos a rigor uma análise qualitativa, percebendo que “é a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (*idem*, p. 21).

Nosso primeiro passo foi diligenciar uma forma de obter a visão do todo, para tal, imprimimos o conteúdo transcrito e o expusemos numa parede neutra formando um grande quadro de informações.

Figura 1 – Quadro de Informações contendo todos os Diários de campo e Entrevistas



Em seguida aplicamos as regras de homogeneidade – o que era, se de fato existia, comum a todos os dados; de exaustão – no sentido de esgotar o texto; de exclusividade – o esquadrinhamento dos elementos encontrados no conteúdo do texto em subcategorias; e de objetividades – elementos distintos que podem levar a um mesmo resultado (BARDIN, 1977, p. 36). As regras foram aplicadas para erigir “categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida” (*idem*, p. 36).

Para cada destino, primeiramente fizemos uma leitura flutuante a fim de

[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o

texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 96).

Partimos de elementos particulares e “reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuir títulos às categorias” (BARDIN, 1977, p. 60-62).

A partir de uma arqueologia⁹ de palavras em cada diário de campo, criamos algumas subcategorias, utilizando como base as palavras com maior repetição e/ou significância e, em seguida, as organizamos em cinco categorias que dizem respeito à linguagem, à relação, ao tempo, ao espaço e às políticas adotadas por crianças do circo e das escolas. Ao conjunto dessas categorias pós-analíticas demos o título “Faz assim ó” como o substancial fenômeno que caracteriza o ensinar das crianças e que aponta a cultura lúdica como aporte para problematizarmos as metodologias tradicionais das instituições de ensino escolares.

Como subsídio teórico, nos fundamentamos na pedagogia de Paulo Freire (1978; 1979; 1992; 1995; 1996; 2011; 2012; 2014) para versar sobre os conceitos de práxis – junção entre teoria e prática, de coletividade, de grupo, de afetividade e de amorosidade – conceitos percebidos nas categorias organizadas. Avistando ainda, cada destino dentro de seu contexto, convergimos com o conceito de Tradução de Boaventura de Souza Santos (2007; 2010), para uma aproximação da cultura das escolas com o circo no sentido de pensar o que a primeira pode aprender com a segunda, dado que em nossa experiência, notamos características circenses que fomentam uma educação democrática de caráter horizontal, como por exemplo, a tradição de que todos sabem um pouco de tudo e são responsáveis pelo coletivo (MACEDO, 2008).

Para o entendimento da criança como categoria geracional, recorreremos às obras de Sarmiento (1997; 2005; 2007; 2008; 2011; 2016), Corsaro (2011), Müller

⁹ Utilizamos a palavra arqueologia em analogia à “escavação” de palavras nos diários de campo que pudessem conter significantes para nosso problema de pesquisa.

(2002; 2007), Benjamin (1984), Cerizara (1990), Cohn (2009), Montessori (2004) e Tonucci (2005; 2008).

Acerca do conceito de circo, palhaço, *clown* e circo social, os autores utilizados foram: Júnior [entre 1995 e 2015], Macedo (2008), Bortoleto (2008), Bolognesi (2001; 2003) e Colavitto (2015; 2016).

Destarte a presente pesquisa se apresenta com seguinte estrutura: na seção 2, intitulada “História do onde e do como” dissertamos sobre as características históricas e físicas de cada espaço, quais atividades foram realizadas para a pesquisa, bem como a descrição e fundamentação do uso do brinquedo e do *clown* como instrumentos para nos aproximarmos das crianças.

Na seção 3, denominada “Como criança ensina? “Faz assim ó!”, pormenorizamos o tratamento dos dados a fim de caracterizar o fenômeno do ensinar entre os pequenos, para tal, utilizamos os significantes levantados em nossa análise de conteúdo.

Na seção 4, de nome “Propostas pensadas” defendemos as experiências das crianças circenses como subsídio para repensarmos as metodologias de espaços escolares, visto que estes, muitas vezes seguem normas e diretrizes municipais e estaduais que os caracterizam de modo homogêneo. Assim, buscamos colocar em diálogo o Circo di Sarah com as escolas de modo geral. Partimos das categorias pós-analíticas, bem como das falas das crianças e de nossas observações, ambas expressas em diários de campo. A escolha em tratar das instituições de ensino de modo geral, dá-se pelo fato de nosso foco não ter estudado métodos de ensino, currículo e a estrutura específica da Escola Estadual investigada, pois reconhecemos que se tivéssemos um tempo mais abrangente na produção de dados, veríamos iniciativas e cuidados para com professores, alunos e o espaço em si da instituição, visto que esta serve como modelo no Estado do Paraná.

Por fim, a seção 5 “Reflexões sobre nossa caminhada” está destinada às considerações acerca das subcategorias do como as crianças ensinam e das categorias que propõe o que as escolas podem aprender com o Circo. Na sequência trazemos questões levantadas durante o processo de produção dos dados referentes

às peculiaridades percebidas em nossa análise, que não entraram na discussão principal por não estarem diretamente ligadas ao nosso objeto de estudo, não obstante, que geram novas perguntas, as quais podem irromper pesquisas futuras e por fim, apresentamos nosso posicionamento em relação ao modo de ver as crianças bem como relatamos possíveis propostas ao pensamento educacional a partir da criança como um sujeito-ensinante.

2. HISTÓRIA DO ONDE E DO COMO

Nesta seção expomos de forma pormenorizada as características de cada destino em que ocorreu a intervenção. A explanação contempla o porquê da escolha, o histórico, a estrutura física, descreve como ocorreu nossa inserção em cada um dos dias de observação e colheita dos dados e fundamenta o uso do brinquedo e do *clown* como instrumentos para nos aproximarmos das crianças. Ressaltamos que toda a pesquisa está baseada na análise dos relatórios e diários de campo sobre atividades já realizadas no Projeto Brincadeiras entre os anos de 2015 e 2016.

O **primeiro destino** escolhido foi o **Projeto Brincadeiras com Meninas e Meninos de e nas Ruas**; o motivo deu-se pelo fato de eu ser educador e pesquisador no projeto desde o ano de 2015, assim, unimos nossa intervenção prática com as crianças com a pesquisa. A respeito do **Circo, o segundo destino**, a escolha foi movida por minha aproximação com a acrobacia e o palhaço e, dado o fato que realizamos atividades circenses no Projeto Brincadeiras, em orientação, decidimos expandir nosso olhar às crianças itinerantes, assim, buscamos um circo de pequeno/médio porte com a presença de meninos e meninas para auxiliar na produção dos dados. Por fim, ao identificar na cultura circense um ambiente democrático de ensino, pensamos na escola como um contraponto, o que nos fez ir ao encontro do **terceiro destino**, uma **Escola Estadual** de Maringá, e tal escolha deu-se pela característica da instituição voltada ao auxílio na pesquisa acadêmica.

Pontuamos uma ressalva a respeito das atividades realizadas. Devido ao amadurecimento de nosso olhar durante nossa caminhada, efetivamos dissemelhantes propostas em cada âmbito, as quais estão expostas no quadro a seguir.

Quadro 2 – O que fizemos!

Destino	Atividades Realizadas	Datas	Períodos
Projeto Brincadeiras	- Atividades Circenses + Observação etnográfica;	- 15/08/15, 22/08/15 e	- Durante os finais de semana, das

	- Intervenção com o <i>clown</i> ; - Ioiô Chinês; - Entrevista como <i>clown</i> .	05/09/15; - 29/08/15; - 05/12/15; - 14/02/16.	14:00h às 16:30h.
Circo Di Sarah	- Entrevista semiestruturada + Observação etnográfica; - Ioiô Chinês + Cena <i>clown</i> .	- 15/12/15 e 19/12/15; - 18/12/15.	- Ao longo de uma semana, das 13:00h às 23:00h.
Escola Estadual	- Observação etnográfica; - Ioiô Chinês; - Cena <i>clown</i> .	- 29/02/16, 01/03/16 e 02/03/16; - 03/03/16; - 04/03/16.	- Durante uma semana, nos intervalos dos educandos. Quinze minutos ao dia.

Buscando dissertar a respeito de cada intervenção, subdividimos a presente seção em: 2.1 “O Projeto Brincadeiras”, 2.2 “O Circo” e 2.3 “A Escola” para tratar do histórico e das características de cada destino, bem como criamos a subseção 2.4 “Estratégias de Aproximação: Brinquedo e *Clown*” para defender o uso desses elementos como instrumentos a nossa intervenção.

2.1 O Projeto Brincadeiras

Figura 2 – Projeto Brincadeiras (15/08/2015, 22/08/2015)

a)



b)



c)



A imagem “a” remete a um dos primeiros dias de minha intervenção como educador no Projeto brincadeiras. Tínhamos acabado de passar no bairro para chamar as crianças e estávamos indo em direção ao local em que realizamos brincadeiras e atividades lúdico-político-pedagógicas (MÜLLER, 2002) semanalmente; por mais que esta fotografia esteja datada antes do período designado à produção dos dados, em nosso olhar, faz-se significativa por sintetizar um dos objetivos do projeto, criar vínculo com a comunidade. O registro “b” expressa o

primeiro momento da pesquisa, que contou com a vivência lúdica de atividades circenses e a figura “c” possui significância por demonstrar uma das crianças realizando o elemento acrobático denominado “ponte” após ter aprendido, enquanto outra criança a observa atentamente.

O “Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” faz parte do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (P.C.A), o qual vinculado à Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UEM (Universidade Estadual de Maringá) surgiu no ano de 1993 como projeto de extensão. Segundo Mager (et. al. 2011), a ideia do Programa “vem de encontros e debates desde 1992” (p. 27) e o período histórico que caracteriza o P.C.A se encontra concomitantemente com a aprovação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A), dos Conselhos de Defesa em âmbito nacional, estadual, regional e dos Conselhos Tutelares (MAGER et. al., 2011).

O P.C.A vinculado ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de e nas Ruas (MNMNR) e à Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR) atua em cinco principais frentes, sendo estas: Intervenção com crianças e adolescentes, Formação, Assessoria, Produção teórica e Intervenção política por meio de espaços institucionais, de movimentos sociais e de redes¹⁰. Dentre os desdobramentos do P.C.A, focamos na intervenção com crianças e adolescentes, especificamente no “Projeto Brincadeiras”. Seu surgimento data de 1997 em Maringá - Paraná. Atualmente este Projeto conta com um polo no Bairro Odwaldo Bueno Netto (periferia de Maringá), outro em Ivaiporã-PR e outro equivalente em Corumbá-MT.

O objetivo principal deste projeto é a formação e organização política de meninos e meninas por meio do método lúdico-político-pedagógico que contempla principalmente conteúdos como jogos e brincadeiras e o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8069/1990). Além da prática semanal com os pequenos, os educadores realizam encontros semanais de formação e planejamento das atividades a serem desenvolvidos. Com isso, inferimos sobre a interlocução possível entre a

¹⁰ Para uma explicação detalhada da estrutura e funcionamento do P.C.A, sugerimos a obra de Mager, Morelli, Müller e Silvestre (2011).

pesquisa, o ensino e a extensão dentro do Projeto Brincadeiras.

Em Maringá, a estrutura do local escolhido conta com uma área de concreto, na qual ficam dispostos os instrumentos de ginástica da A.T.I, uma torneira e uma árvore que proporciona uma módica sombra. Ao lado esquerdo da árvore encontramos uma cerca que delimita um posto de saúde e à esquerda vemos um amplo gramado, todavia, quase não utilizamos este espaço devido à falta de sombra. Há ainda um banco e um poste de iluminação no centro da A.T.I

Figura 3 – A.T.I



Logo nas primeiras rodas de conversa, estratégia fundamentada em Freire (1978; 1996), e característica adotada pelos projetos do Programa Multidisciplinar de Estudos Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, explanamos sobre a nossa vontade de “brincar de circo”, percebendo que “eles se mostraram bem interessados em saltar, pular” (Diário de campo, dia 15/08/2015). Apontamos que “Historicamente, no Brasil, a Roda da Conversa foi uma estratégia assumida pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua” (SOUZA, 2016, p. 56), o qual faz parte da rede do P.C.A e nos ensina que a roda “é o momento obrigatório da reflexão, da exposição de

ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões” (MAGER, *et al*, 2011, p. 69). Ainda acerca da importância da roda, acreditamos que

só é possível fazer a leitura da realidade junto com os agentes participantes dela, conscientes e apropriados de seu contexto. O exercício é contínuo e coletivo, pois a troca de saberes por meio do diálogo é o que fortalece e fundamenta a estratégia (SOUZA, 2016, p. 58).

Partindo das rodas de conversa em cada encontro, fomos lendo a realidade dos pequenos *com* eles (FREIRE, 1995) e propusemos em nossos contatos, atividades circenses, intervenções com o *clown* e a experenciação do brinquedo loiô Chinês.

Figura 4 – Roda de conversa



As atividades de circo foram especificamente relacionadas com acrobacias de solo (rolamentos, ponte, parada de mãos, parada de cabeça, reversão) e acrobacias coletivas (figuras acrobáticas, pirâmides). No Projeto Brincadeiras a figura do *clown* apareceu em dois momentos: o primeiro foi uma intervenção lúdica em que o palhaço interagiu e brincou livremente com as crianças e o segundo momento abarcou entrevistas semiestruturadas, nas quais foi a figura espontânea do *clown* quem conversou com os petizes.

Figura 5 – Micoskóvski



Devido ao fato de estarmos em constante contato com a arte circense, nos propusemos a pesquisar e vivenciar atividades não somente no Projeto, mas similarmente, num circo de verdade.

2.2 O Circo

Figura 6 – Circo di Sarah (15/12/2015)



A imagem acima retrata nossa primeira impressão chegando ao Circo di Sarah; era uma tarde com temperatura amena, com tempo aberto e o sol ao fundo servia como moldura. As luzes da fachada ainda não tinham sido acesas e algumas pessoas da comunidade já se encontravam em frente ao portão de entrada para perguntar a respeito do horário do espetáculo.

Fazendo jus à tradição circense da oralidade, iniciamos nossa história partindo das palavras de Suelen¹¹, a qual nos conta sobre o tempo de atuação e como foi pensado o Circo di Sarah

[...] vai fazer sete anos agora em fevereiro de 2016 [...] o meu marido já é a quarta geração de circo, já vem de avô, bisavô. Eram cinco irmãos, todos eles trabalhavam junto com o pai, aí depois foi desmembrando, um irmão montou um, ou outro irmão montou outro e agora a gente também, faz sete anos (Diário de Campo, dia 18/12/2015).

O Circo di Sarah estreou no picadeiro no ano de 2008 e é um dos circos da Família Pantanal, que coordena também o Circo Pantanal e o Circo Trói (Diário de campo, dia 15/12/2015). Outra família que vive no Circo di Sarah é a Garcez, que

¹¹ Este é um nome fictício. A entrevistada não quis que expuséssemos sua idade.

possui o Circo Garcez e trabalha com shows. A tradição vem desde avós e bisavós e, com o tempo, cada irmão desmembrou e ampliou os circos da família. Gabriel (19 anos) nos conta:

Meu avô vai fazer 60 anos que tem circo [...] ele começou como empregado num circo dos amigos dele, antigamente era mais sofrido do que hoje. Ele começou limpando banheiro e hoje tem um circo lindo, como o Circo *Maximus* – este circo é de grande porte e na época da pesquisa estava na cidade de Maringá. Os artistas do Circo di Sarah tinham conhecimento dele, de quem “vivia” lá e também das características de organização (Diário de campo, dia 15/12/2015).

As informações históricas que obtivemos, deram-se por intermédio de nossas conversas com os circenses. Perguntamos a Suelen, que é dona do circo, a respeito do porquê do nome

O nome foi assim. Eu sempre gostei desse nome até porque é um nome bíblico. E quando ela nasceu (a filha de Suelen) a gente começou com essa ideia de montar outra unidade, mais um circo. Na minha cabeça ia ser assim, uma coisinha que ia nascer, ia dar um pouco de trabalho no começo, como tudo... e conforme ela fosse crescendo o circo também iria crescendo e foi justamente assim que aconteceu para nós. Agora a gente está tentando melhorar cada vez mais para suprir as pessoas que vêm assistir, para que eles gostem. A gente vai tentando melhorar conforme vai dando. E é por causa dela mesmo o nome (Entrevista, dia 18/01/2016).

Sobre a estrutura física do espaço, mesmo antes de chegar perto do endereço, ainda na rodovia, avistamos uma fachada colorida, enfeitada com bandeirinhas, muitas luzes e um letreiro escrito “Circo Di Sarah”; ao lado de um portão principal, alguns caminhões compunham o restante do cenário.

Após estacionar o carro em frente um dos caminhões que demarcavam a fronteira entre a “realidade” e a magia do circo, desci e entrei por entre uma das carretas que, possuindo uma grande abertura em sua lateral, serviam de portão principal. Assim que passei, vi vários trailers formando um grande círculo que delimitava o espaço ocupado pelos circenses. A minha direita uma barraca de cachorro quente, outra de churros e um trailer menor formavam um corredor até a entrada principal do palco. Dentro das listras azuis e amarelas da lona, encontrei

diversas cadeiras dispostas em semicírculo e, ao centro, uma carreta transformada em palco dava vida ao picadeiro.

Figura 7 – Interior do picadeiro – Circo di Sarah



A foto acima foi tirada durante o intervalo do espetáculo que ocorreu no dia 15/12/2015. Havia cerca de metade da lotação neste dia – em torno cento e vinte pessoas. O espetáculo foi dividido em três partes; a primeira contou com números de mágica – realizado por duas adolescentes do circo, contorção, equilíbrio no arame, monociclo e números de palhaço, entre eles “o concertista”¹² em que um dos palhaços entra com um violino e, repetidamente, é interrompido por uma palhaça que chega cada vez com um instrumento diferente e tocando fora do ritmo – a dupla em questão é o palhaço Bossa Nova e a palhaça Vassoura, um dos poucos contratados do Circo di Sarah.

No primeiro dia “cheguei após a hora do almoço e fui muito bem recebido e acolhido pelos integrantes do circo que, eram em sua maioria, adolescentes” (Diário de campo, dia 15/12/2015).

O número de integrantes do Circo di Sarah estava em torno de trinta pessoas

¹² Nome retirado do livro “Palhaços”, de Mário Fernando Bolognesi (2003). Na parte II desta obra o autor reúne, transcreve e cataloga díspares entradas e reprises de palhaços de distintos circos no período de 1997 a 2000.

na presente data, o que segundo Suelen é considerado uma trupe pequena.

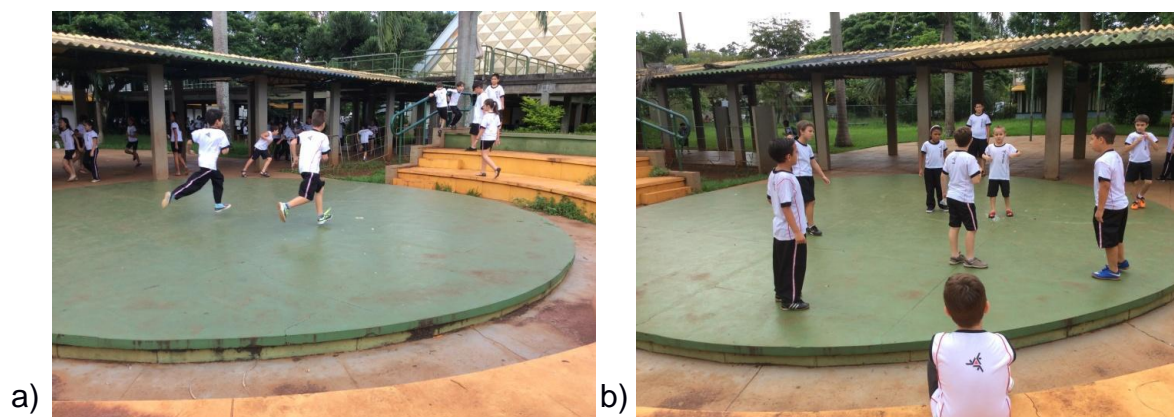
A intervenção ocorreu nos dias 15/12/2015, 18/12/2015 e 19/12/2015; pude assistir ao espetáculo em dois desses dias. Percebi que há números que possuem maior apelo popular – como, por exemplo, o “homem aranha trapezista” e o “*Batman* do globo da morte” – e há uma atmosfera familiar, composta por muitos adolescentes e algumas crianças.

Para a pesquisa conversei com adolescentes e crianças utilizando o *clown* e o brinquedo como instrumentos para me aproximar dos circenses. No dia 15/12/2015, a intervenção contou com entrevistas semiestruturadas com os adolescentes que me receberam e me apresentaram a estrutura do circo. No dia 18/12/2015 levei o brinquedo e a figura do palhaço, dessa forma, pude conversar com as crianças a respeito de seu cotidiano, suas brincadeiras, bem como produzi diários de campo com informações a respeito de seus modos de ensinar. Por fim, no dia 19/12/2015 retornei ao circo para acompanhar a desmontagem da lona, me despedir das crianças, dos adolescentes e produzir diários de campo a fim de compor novas informações.

Após a inserção no Circo di Sarah, em orientação, pensamos em ampliar a produção dos dados utilizando como aporte a instituição formal. A escolha deste destino e a descrição das atividades realizadas estão expostas a seguir.

2.3 A Escola

Figura 8 – Brincadeiras no intervalo (29/02/2016)



A figura “a” representa a criação de uma brincadeira e o momento em que uma das crianças ensina a outra um jogo que consistia em correr pela semiarena até a borda e pular com os dois pés na arquibancada; enquanto uma das crianças falava a regra ela realizava os movimentos – corrida e salto, acompanhada pela outra que estava aprendendo/brincando. A figura “b” mostra uma partida de futebol utilizando a semiarena como campo, uma garrafa amassada como bola e contando com crianças de diferentes idades e gêneros¹³. Minha intervenção a partir de técnicas etnográficas aconteceu nos dias 29/02/2016, 01/03/2016, 02/03/2016, 03/03/2016 e 07/03/2016. Escolhemos dois horários para observação e posterior interação: o intervalo do 1º ao 3º ano – das 15:20h às 15:40h - e o horário do 4º ao 7º ano – das 15:50h às 16:10h - . A escolha do intervalo deu-se pela possibilidade de podermos observar um número maior de meninos e meninas buscando não invadir o espaço dos pequenos. Utilizamos a técnica reativa (CORSARO, 2011, p. 68) que consiste em sentar no espaço do recreio e esperar que as crianças reajam com suas curiosidades e inquietações

Isso é praticamente o oposto do que a maioria dos adultos faz em tais ambientes. Professores, pais e outros adultos normalmente não se sentam nas áreas de recreio, e, quando o fazem, normalmente é para fazer perguntas, dar conselhos ou resolver brigas (*idem*, p. 64).

A partir da técnica reativa, pude conversar com uma criança mediante entrevista semiestruturada, não obstante, o número total dos pequenos que realizaram alguma atividade, fosse assistindo a cena do *clown* ou brincando com o “loio Chinês”, não pôde ser precisado visto à espontaneidade com a qual diversos grupos se formaram durante os dias que passamos no espaço.

Assim que cheguei avistei uma cerca verde escura, uma entrada principal formada por uma estrutura de concreto e ao lado, um portão secundário que dá acesso a um estacionamento. Do lado de dentro da instituição há um corredor principal coberto e sustentado por várias pilastras, uma semiarena aberta com três lances de

¹³ A Escola em questão é Estadual, fundada em 1974.

degraus, duas quadras de esportes – uma aberta e outra fechada, um espaço com árvores e bancos e um gramado, além dos blocos de aula, da cantina, da biblioteca e administrativos. Os funcionários, bem como o a direção do colégio, foram muito receptivos, apresentaram-me os espaços de aula, de lazer e se dispuseram a auxiliar na produção dos dados, entretanto, como nosso intuito era produzir diários partindo das experiências e falas das crianças, não entrevistamos nenhum adulto da instituição. Este dado reforça nosso argumento em não tratar da Escola Estadual investigada na seção 4, pois não aprofundamos nosso olhar em sua estrutura e sim nos modos de transmissão de saberes entre os pequenos e destes com os adultos.

Partindo deste pressuposto, nos dias 29/02/2016, 01/03/2016 e 02/03/2016 observei os pequenos partindo da técnica reativa; no dia 03/03/2016 levei o brinquedo para criar uma relação mais intensa com as crianças e no dia 07/03/2016 fui como *clown* para conversar e produzir novos diários de campo. O contato com os pequenos, especificamente do 1º ao 3º ano foi espontâneo, dado a técnica reativa e principalmente a partir do uso do brinquedo e do *clown*, o que nos trouxe um fastuoso material sobre nosso objeto de estudo.

2.4 Estratégias de Aproximação: Brinquedo e *Clown*

Ao identificar potência nos instrumentos utilizados – o loiô chinês e o palhaço Micoskóvski, como catalizadores no processo de produção dos dados, vemos a necessidade de fundamentar pormenor tais escolhas. O objetivo nesta subseção é narrar a importância desses caminhos para a produção dos dados.

2.4.1 O Brinquedo

Figura 09 – loiô Chinês



A escolha do brinquedo para nossa ação se deu pelo entendimento de que “o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos” (BENJAMIN, 1984, p. 14). Mas como potencializar essa linguagem a fim de perceber como as crianças ensinam? A resposta veio com o “loiô Chinês”, um brinquedo artesanal com formato abstrato e passível de inúmeras interpretações. Verificamos que a curiosidade despertada pelo jogo com o loiô, foi relevante para instigar a imaginação das crianças a criar uma relação descoberta-ensino, dado que, ao descobrir uma nova configuração para o brinquedo – o formato de um animal, de um objeto, etc. -, as crianças motivaram-se a ensinar seus pares, trocando experiências ao ressignificar o brinquedo.

A figura nove faz referência ao brinquedo loiô Chinês, composto por seis blocos de madeira entrelaçados por três fitas coloridas de cetim. Utilizamos um total de quatro loiôs, confeccionados por uma educadora que fez parte do Projeto Brincadeiras. A concepção do “loiô chinês” é de criação milenar chinesa e, sua forma original, era composta por pedaços de papelão e barbante. A organização das fitas permite que os blocos desloquem-se formando distintas figuras. A criança que aparece em segundo plano estava começando a formar um ovo de páscoa, já a criança no primeiro plano brinca com o loiô Chinês como se fosse uma cobra.

Nos três destinos iniciais da pesquisa, empenhamo-nos em realizar a intervenção com o brinquedo de forma lúdica. No **Projeto Brincadeiras** geralmente

levamos materiais como bolas, cordas, livros, um balanço de madeira, entre outros. Foi assim que o brinquedo foi apresentado às crianças. Dentro da “caixa do Brincadeiras” eles avistaram o “loio Chinês” e logo começaram a nos questionar o que “aquilo” era e como se brincava. Os educadores mostraram alguns truques e enfatizamos que o brinquedo poderia se transformar no que as crianças imaginassem. Surgiram animais – cobras, água viva, borboleta –, objetos como uma casa com chaminé, uma cama, um sofá, uma “cama-dupla” e vestimentas como, por exemplo, um chapéu e uma peruca.

Outro argumento que reforça nossa escolha do “loio Chinês” refere-se à sua pluralidade de possibilidades de construção, que além de estimular a imaginação, gera o desafio criativo das crianças em “desvendar” o brinquedo, “algumas crianças chamaram as formas que o brinquedo adquiria de mágica” (Diário de campo, dia 19/03/16). Notamos que

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda [...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Além de tudo, as crianças mostraram-se apegadas ao brinquedo, por exemplo: “Gilma¹⁴ (12 anos), pediu para ficar segurando o loio enquanto se balançava; ela não quis largar o brinquedo [...] às vezes, do balanço, explicava como eram algumas formas para outras crianças” (Diário de campo, 19/03/2016).

No espaço do **Circo Di Sarah** em nosso segundo dia utilizamos o “loio Chinês” como forma de aproximarmos dos pequenos. Reforçando a proposta lúdica e desafiadora do brinquedo, reconhecemos que

Os brinquedos são, ou deveriam ser, instrumentos para se brincar [...] Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada ao tudo é a brincadeira. Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos (TONUCCI, 2008, p. 82).

¹⁴ Este nome é fictício.

Assim vemos o “loiô Chinês”, um brinquedo que é ao mesmo tempo nada e tudo, podemos transformá-lo em qualquer coisa que nossa imaginação permita, quesito que as crianças são peritas. É possível ainda perceber a linguagem do contexto ao qual pertencem os petizes, pois, em nossa intervenção no circo, vimos surgir trailers, carretas e outros elementos circenses.

Animais como cachorro, cobra, girafa, objetos sem forma específica, óculos, um colar – imagem “a”, uma casa – imagem “b”, uma água viva – imagem “c” e uma garagem também foram inventados, como demonstra a figura 10.

Figura 10 – formas imaginadas e construídas



O Pequeno Vinícius (5 anos) – imagem “a”, assim que descobriu a forma de um colar, pôs em seu pescoço e pediu que eu tirasse uma foto dele, logo em seguida, o Gabriel (7 anos) e a Sara (7 anos), outras duas crianças do circo, também fizeram colares e pediram fotos.

O brinquedo efetivou nosso contato direto com os pequenos, abrindo um canal de comunicação com os mesmos e a cada descoberta, Gabrielzinho (7 anos), ficava eufórico, como podemos ver no trecho a seguir: “Gabrielzinho – (gritando) eu fiz um “R”... E aí Sarah... Ó (mostrando o brinquedo) Ó Sarah, olha aqui... dá para fazer um monte de coisa... Vamos tentar o que agora?” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Logo em seguida a Sarah (7 anos), apareceu para brincar conosco e, um pouco mais tarde, apareceu o Vinícius (5 anos), para completar a roda.

A mesma euforia foi percebida na **Escola Estadual** principalmente com as crianças do segundo intervalo – 4º ao 7º ano -, com as quais ainda não havíamos conversado. Chegando, começamos a brincar com o “loiô Chinês”, “deixei mais alguns brinquedos na minha frente, então apareceu uma criança perto e eu perguntei - quer brincar? - ela logo respondeu que sim e quase que na hora se formou uma roda a minha volta” (Diário de campo, dia 03/03/2016). As crianças fizeram um ovo de páscoa, um óculos, um sanduíche, uma casa, uma cobra, um sofá e, particularmente neste local, uma espada e alguns elementos de um jogo de videogame.

Figura 11 – Eis um sanduíche



Na imagem, Junior¹⁵ (7 anos), pede uma foto de seu sanduiche, ao seu lado, outra criança observa atentamente e, em seguida, pede o brinquedo, divide os seis blocos em três e, assim, cria outro sanduiche, mais fino e comprido.

Com o brinquedo, neste espaço, notamos “uma maior aproximação do pesquisador com as crianças, dado que é um instrumento que faz parte de sua linguagem e, conseqüentemente, da cultura lúdica” (Diário de campo, dia 03/03/2016). Percebemos que “[...] O brinquedo abre um canal de comunicação natural com a criança [...] alguns olhavam de longe e então pediam para brincar também” (*idem*). O grupo ora aumentava ora diminuía, entretanto, a relação com os educandos mudou neste dia, pois, nos dias anteriores, as crianças me viam com olhares curiosos, perguntando de onde era e o que fazia ali; com o brinquedo alguns imediatamente passaram a me chamar de professor. Percebemos que “O brinquedo permite o mistério e a criatividade, então abre margem para o interesse das crianças e, conseqüentemente, para que elas se ensinem” (Diário de campo, dia 03/03/2016). Em suma, notamos que o “loiô Chinês” por se tratar de um brinquedo artesanal potencializa a experiência lúdica das crianças (BELMAIA; DANTAS, 2006), estimulando sua criatividade, inventividade e, em nosso caso, relações de ensino entre pares. Tais características, segundo Belmaia e Dantas (2006) não são catalisadas por brinquedos industriais que, em muitos casos, são destinados a gerar *status* e a promover marcas, filmes e desenhos da cultura de massa.

Visualizamos a mesma interação com a presença do *clown* em cada espaço. Para argumentarmos sobre este ponto adotamos a subseção a seguir.

2.4.2 O *clown*

Figura 12 – Intervenção com o *Clown* (dia 29/08/2015)

¹⁵ Este nome é fictício.



A escolha da figura do *clown* pode ser resumida a três motivos, um pessoal e dois outros de caráter metodológico. O primeiro data de 2011, período em que estudei, atuei e vivenciei a linguagem *clownesca* durante minha licenciatura em Artes Cênicas, curso de graduação da Universidade Estadual de Maringá, prática esta que se estende até hoje por intermédio do Grupo de Pesquisa e Experimentação Cotidiana Utilizando como Paradigma a Figura do *Clown* (GEC) e do Grupo Meu *Clown*.

O segundo motivo pode ser fundamentado pelo fato de acreditarmos que “a prática do *clown* é um diálogo poético com a subjetividade do ser humano e sua relação com o mundo”, como nos mostra Colavitto (2015, p. 13). Vemos ainda a estreita relação da espontaneidade do *clown* com a da criança e assim, “ao valorizar aspectos que são inerentes à cultura infantil, procuramos colaborar para que o adulto compreenda a riqueza desta etapa da vida do indivíduo” (COLAVITTO, 2015, p. 45).

O terceiro motivo converge com as produções do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, que acredita na cultura lúdica como a melhor forma de se chegar à criança e para tal

Utilizamos a brincadeira para provocar o diálogo entre nós, para

termos, na voz da criança, não só os risos e expressão de alegria, mas também a sua opinião, bem como sua história e relatos de toda ordem. Conhecemos algo do seu mundo a partir dela (MAGER, *et al*, 2011, p. 68).

Pela proximidade existente entre o *clown*, o brinquedo e a brincadeira, pelo respeito à arte da palhaçaria e por reconhecê-la como um canal de comunicação fácil às crianças e adultos, foi que, durante as orientações para a pesquisa, decidimos utilizá-la como instrumento para dialogar com as crianças partindo de uma escuta horizontal, democrática, respeitosa e lúdica.

O diálogo, nesta ótica, pode ser potencializado pela aptidão à escuta existente no *clown*. Saber escutar o outro e o mundo a sua volta é substancial para poder jogar de modo espontâneo. Nesse sentido, no horizonte pedagógico de nossa pesquisa

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113).

Com a ingenuidade e humildade do *clown*, a escuta horizontal *com* o outro é fato perceptível, pois se, por exemplo, “alguém espirra na plateia, o palhaço não só ouve como reage: oferece um lenço, fala 'saúde', coisas assim” (THEBAS, 2005, p. 68) e, para além disso, acreditamos no palhaço como aquele que se comunica “com os outros através do afeto” (Regina, Palhaça Delantinha, *in*, THEBAS, 2005, p. 64). A partir do exposto explanamos na sequência acerca da intervenção nos diferentes destinos contemplados pela pesquisa.

2.4.3 Intervenções nos três destinos

No **Projeto Brincadeiras**, as primeiras atividades realizadas com os pequenos foram acrobacias circenses como o rolamento, popularmente conhecido como cambalhota, a parada de mãos, a reversão para frente, perna de pau e as figuras

acrobáticas. Partimos do pressuposto que as atividades circenses podem atuar como um instrumento capaz de fomentar um ambiente rico em aprendizado, dado seu caráter lúdico, corpóreo e que a acrobacia “é uma atividade que se manifesta especialmente nas ações de alto grau de complexidade, nas quais a maior condição não natural é mais espetacular” (BORTOLETO, 2008, p. 19).

Defendemos que a “matriz do circo é o corpo, ora sublime, ora grotesco. O corpo não é uma *coisa*, mas um organismo vivo que desafia seus próprios limites” (BOLOGNESI, 2001, p. 103). No encontro seguinte propusemos as figuras acrobáticas, entendendo que sua prática

[...] contribui no desenvolvimento de **relações interpessoais, por ser coletiva e por tanto, cooperativa por excelência**, além de propiciar um aumento importante no **vocabulário motor e corporal**, e modificações nas **capacidades físicas** (força, flexibilidade) e nas **habilidades motoras básicas** (agilidade, coordenação, equilíbrio, etc.). É ainda, um agente importante no desenvolvimento da **ritmicidade, responsabilidade, confiança e compromisso** (*grifo nosso*, BORTOLETO, 2008, p. 17).

Em outras palavras, vemos nas acrobacias elementos capazes de proporcionar vivências coletivas/cooperativas no intuito de ampliar o repertório corporal e motor dos sujeitos; a ideia de responsabilidade, confiança e compromisso pode ser entendida como catalisadora de possíveis ações educativas entre pares o que, em nosso caso, vai ao encontro da análise proposta.

A partir destes pressupostos, as primeiras atividades circenses realizadas no Projeto, trouxeram-nos um cabedal de informações capaz de problematizar a criança como atuante, ou seja, “aquela que tem um papel ativo na construção das relações sociais em que se engaja” (COHN, 2009, p. 27). Mas e o palhaço? No dia que nos propusemos a ir de *clown*, havia um evento da prefeitura no local junto ao posto de saúde do bairro Odwaldo Bueno Netto, várias pessoas estavam presentes, bem como outras atividades lúdicas para as crianças, como um jogo de xadrez gigante, papeis e tinta, pintura corporal, entre outros e

Assim que cheguei (caracterizado como palhaço) na A.T.I do bairro um grupo de crianças me viu e veio correndo me abraçar gritando “o palhaço”; houve uma tendência a esse tipo de aproximação imediata entre a minha figura de palhaço e as crianças. Começamos brincando com as pernas de pau, mas logo acabamos indo interagir no evento do posto, onde estava a maioria das crianças. Estar de palhaço me permitiu transitar pelo evento conversando com as crianças, jogando com elas, e conhecendo o espaço como um todo (Diário de campo, dia 29/08/2015).

Percebemos que o palhaço e a criança se encontram permeados de jogo, brincadeira e de aspectos lúdicos, pois

O conhecimento na infância localiza-se na experimentação prática, na oportunidade de se relacionar com outras crianças, com os adultos e com o ambiente livremente. O espaço da brincadeira é, portanto, uma instância importante na construção da significação do mundo. Esse espaço pode proporcionar um ambiente propício para um extraordinário desenvolvimento da imaginação, cognição e da abstração, responsáveis pelo refinamento do pensamento humano [...] Para o trabalho com o *clown*, estabelecer um ambiente de jogo onde os elementos e objetos podem ser ressignificados, desmontados e livremente manipulados, constitui um exercício fundamental para a criação de cenas e ações dramáticas, com qualidade estética dentro da linguagem teatral, mais especificamente no universo do palhaço (COLAVITTO, 2015, p. 50).

Neste sentido, vimos um possível espaço de diálogo entre o *clown* e as crianças como se ambos falassem a mesma língua. Na intervenção no bairro Odwaldo Bueno Netto, notamos que ao mesmo tempo em que várias das crianças vêm conversar espontaneamente quando o palhaço se aproxima para brincar, o mesmo logo é aceito e incorporado a brincadeira. No dia 02/02/2016, retornei como *clown* junto com dois outros educadores. Neste dia entrevistei três crianças do bairro ressaltando que, a possibilidade de brincar que o palhaço tem é capaz de quebrar o incômodo do primeiro contato, geralmente formal, das entrevistas nas pesquisas qualitativas.

No **Circo di Sarah** o palhaço já é figura presente. As *gag's* físicas dos palhaços, como chutes, quedas e empurrões foram constatados durante o espetáculo. A definição destas entradas dos palhaços é chamada de número, vocabulário inserido na cultura dos circenses, como demonstrou Gabrielzinho (7 anos) em sua fala durante

nossas conversas:

João (pesquisador): (Abro minha mochila, ainda sentado, sem estar caracterizado como palhaço)

Gabrielzinho (7 anos): O que você trouxe?

João (pesquisador): Essa é minha roupa de palhaço, eu trouxe uma cena para mostrar

Gabrielzinho (7 anos): **O que é uma cena?**

João (Pesquisador): É uma cena que tenho

Gabrielzinho (7 anos): **Número? Mostra** (Dário de campo, dia 18/12/2015).

O mesmo ocorre com o termo “fazer palhaço”:

Vinícius (5 anos): O que era aquele negócio vermelho que você estava usando?

João (pesquisador): Negócio vermelho?

Sarah (7 anos): Era um nariz

João (pesquisador): Ah, é meu nariz

Gabrielzinho (7 anos) e Sarah (7 anos): De palhaço

João (pesquisador): Do meu palhaço

Gabrielzinho (7 anos): **Ele faz palhaço** (Dário de campo, dia 18/12/2015).

Para os circenses a figura do palhaço é construída a partir de números existentes, ou seja, é um processo que acontece de fora para dentro, diferenciando-se do *clown* do teatro, que é construído de dentro para fora (COLAVITTO, 2015). Partindo destas reflexões, dissemelhante ao ocorrido no Projeto Brincadeiras e na Escola, optamos por levar a figura do palhaço apenas num segundo momento e iniciar com a observação, conversas com os circenses e a brincadeira a partir do loiô Chinês.

Figura 13 - (Gabrielzinho e Sarah brincando e refazendo a cena de palhaço que acabaram de assistir)



A imagem representa o Gabrielzinho (7 anos) e a Sarah (7 anos), logo após terem visto minha cena de *clown*; os dois imediatamente pediram para refazê-la e então pegaram emprestados meus objetos – a cadeira e o violão -, meus acessórios – nariz e chapéu -, e começaram a brincar com a cena.

Para a experenciação com o *clown*, não utilizamos maquiagem, apenas acessórios como o chapéu, o sapato e o nariz do palhaço. A intervenção ocorreu por meio de uma cena que foi exposta aos pequenos num primeiro momento para, em seguida, observar quais questionamentos e práticas surgiram. Todavia, antes de analisarmos o que foi observado, descrevemos a cena em questão, visto que a refizemos posteriormente no ambiente da Escola. Eis a cena:

Um palhaço entra com seu violão, vai até o centro do palco e, antes de tocar o instrumento, percebe o público, olha-os e se sente incomodado, pois está em pé. Então o palhaço tem uma ideia; vai ao fundo, deixa o violão e volta com uma cadeira, agora sim poderá tocar mais confortável. No entanto, é justamente neste ponto que começam os empecilhos. O primeiro diz respeito ao como abrir a cadeira. O palhaço olha, olha de novo, ergue e gira a cadeira de um lado para o outro a olhando e quando vai desistir, solta-a e derruba a cadeira em seu pé. Ele fica com raiva e chuta a cadeira, que se abre finalmente e então ao sentar-se começa o segundo *round*.

Sentado, o palhaço vai tocar seu violão, mas percebe que o esqueceu então se

levanta para ir buscá-lo, mas não consegue, pois, sua perna fica presa na cadeira, o palhaço tenta tira-la e após algumas tentativas, resolve ficar em pé e, inteligentemente, retira a perna de dentro da cadeira. Estaria tudo resolvido se ele não tivesse deixado a outra perna no lugar da primeira, o palhaço senta-se e ao tentar levantar fica preso novamente. Partindo da ideia anterior ele se levanta, no entanto, ao invés de retirar a perna da cadeira ele coloca as duas e começa a brincar de acrobacia. Faz uma ponte – elemento circense no qual a pessoa apoia os dois pés e as duas mãos no chão, levanta o tronco e forma assim, um arco com o corpo – com a cadeira presa na altura do quadril, em seguida começa a fazer flexões e nessa hora sua força acaba e ele cai no chão, ainda preso na cadeira. Para tentar sair o palhaço começa a rastejar para trás, no entanto suas pernas vão se abrindo e ele termina num *spacatti*. Só então ele tem a ideia de ir bem devagar, retirando um braço após o outro até sair da cadeira. Eis o terceiro *round*.

Ao sair o palhaço encontra-se sentado, com as pernas abertas, atrás da cadeira, mais que depressa outra brincadeira começa e a cadeira se transforma numa Tv. O palhaço brinca com o público e resolve transformar a Tv em 3D, como? Ele vai passando por dentro da cadeira até finalmente se sentar. É hora do show não é mesmo? Seria se ele estivesse com seu violão. O palhaço levanta-se, explica rapidamente que irá buscar seu instrumento, mas ao virar de costas dá de cara com a cadeira em seu caminho, mas agora ele já sabe como resolver esse problema, dá um salto e passa novamente por dentro da cadeira, vai até o fundo e busca seu violão. Quase tudo pronto, só falta voltar e sentar, mas novamente a cadeira está em seu caminho atrapalhando. O palhaço pensa “se eu passei, meu violão que é menor também passa” e assim o faz, tenta passar o violão por dentro da cadeira e, quando finalmente consegue, segura o violão com uma das mãos e se enfia no meio da cadeira para passar também. Há um momento em que o palhaço precisa usar as duas mãos para se apoiar, nessa hora ele prende o violão entre os dentes, termina de passar por dentro da cadeira e finalmente consegue se sentar. *Round* final; após tudo pronto, o palhaço se prepara, se alonga e num momento dramático, toca uma única vez o acorde de Dó maior, espera até o som parar de ecoar, levanta-se, agradece o

público e vai embora levando a cadeira e o violão.

O palco que utilizamos no circo foi uma área localizada em frente a alguns trailers, no interior do circo; a apresentação durou cerca de sete minutos e as crianças estavam atentas e divertindo-se. Ao fundo percebemos outros circenses observando, alguns comentavam entre si, outros paravam para assistir, de longe. Assim que acabei a Sarah (7 anos) e o Gabrielzinho (7 anos) pediram se poderiam “fazer palhaço”, disse que sim e imediatamente começaram a refazer minha cena.

A Sarah (7 anos), pegou meu nariz e a cadeira enquanto o Gabrielzinho (7 anos) pegou meu chapéu e meu violão. A Sarah (7 anos), começou chutando a cadeira para abri-la, em seguida entrou o Gabrielzinho (7 anos) com o violão pedindo para se sentar; a Sarah (7 anos), arrumou a cadeira para ele, no entanto, quando o Gabrielzinho (7 anos) foi se sentar, ela retirou a cadeira e ele caiu ao chão, eis um exemplo de uma *gag* clássica de palhaço. Mais que reproduzir a cena, outras *gag's* de palhaço estavam sendo inseridas ao meu número “Eles falaram - agora eu sou o palhaço, agora eu sou o outro - [...] refizeram minha cena, ora um, ora outro, ora vinham os dois” (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Foi perceptível pela prontidão das crianças e pelo repertório corporal que apresentaram durante a brincadeira da cena que, como nos diz Macedo (2008, p. 91)

[...] a linguagem circense e as técnicas que a envolvem se tornam, no circo, um elemento compartilhado e transmitido através da interação dos integrantes da família, fazendo de modo que números e técnicas sejam transmitidos de geração em geração.

A arte da observação e o convívio direto com o espetáculo circense fomentam o ideal da tradição que se dá pela oralidade, pelos sentidos, em outras palavras, os circenses aprendem observando, experimentando, vivenciando, brincando e praticando. Após um tempo brincando com a cena o Gabrielzinho (7 anos) falou: “hoje depois do espetáculo a gente pode treinar palhaço?” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Percebemos a partir desta fala o entendimento de que ao apresentar o número a eles eu estava dando licença para que o mesmo fosse ensinado,

reproduzido e perpetuado na tradição circense. Podemos destacar esse momento como a práxis da oralidade circense que “embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social, transmitida de geração em geração” (MACEDO, 2008, p. 93).

No espaço da **Escola Estadual** a intervenção com o *clown* ocorreu somente no quinto – e último, dia de intervenção, por reconhecemos, a partir do contato no circo, a importância da observação livre e das conversas com meninos e meninas antes de propor o diálogo com o palhaço. Utilizamos somente os acessórios do palhaço e fizemos a cena para os pequenos. Logo que o sinal tocou um grupo de crianças se aproximou para saber o que estava acontecendo, comentamos sobre a cena e perguntamos se eles gostariam de assistir. Obtendo resposta afirmativa, iniciamos e rapidamente uma plateia se formou. Algumas crianças passavam no meio do palco da semiarena para ficar perto da figura do palhaço, mas não interferiram diretamente em nossas ações.

Ao acabar, sentamos rapidamente para que pudéssemos ouvir o que os pequenos acharam e, em seguida, perguntamos quem gostaria de brincar com a cadeira e os acessórios do palhaço. Alguns grupos se formaram nesta hora, uns foram tocar violão, outros imitaram algumas partes da cena “eles criaram outros movimentos junto com a cadeira” (Diário de campo, dia 07/03/2016), outros vestiram o chapéu que trouxe e alguns apenas observaram os outros. “Diferente dos outros dias, dessa vez tiveram algumas crianças que não saíram correndo quando o sinal tocou” (*idem*) e, pelo contrário, ficaram conversando e perguntando sobre música, sobre o palhaço, entre outros.

No segundo intervalo, dos maiores, os acontecimentos foram semelhantes, contudo, na hora em que perguntamos se algum deles gostaria de brincar com os acessórios – cadeira, violão, houve pouca manifestação, principalmente dos mais velhos, somente uma criança do 5º ano se dispôs a experimentar, no entanto o sinal logo tocou. Por estes aspectos, vimos que, diferente do ocorrido no circo, no colégio as crianças mais velhas encontram-se menos abertas ao jogo e a brincadeira.

Outro aspecto acerca do segundo intervalo do colégio foi que

[...] duas crianças [...] estavam com medo, mas mesmo assim [...] ficaram assistindo de longe - o fato da cena ser “menor” e de não usar fala contribuiu para cativar a atenção deles, não foi algo agressivo e não invadi o espaço deles (Diário de campo, dia 07/03/2016).

O *clown* do teatro, por ser mais sutil que o palhaço do circo, possui uma poética e um tempo diferente, tempo esse que cativa o público pelos detalhes da cena, pelo olhar, pela atenção, nesse sentido, acreditamos que utilizar tal figura lúdica como instrumento foi relevante para o processo.

Relacionamos a ludicidade proposta com o *clown* e o brinquedo nos diferentes destinos, como instrumentos possíveis de alargar um olhar sociológico sobre a criança em cada uma das situações que registramos, pois, em nosso entendimento, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis [...] entre o brincar e o fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2016, p. 15).

A soma das técnicas etnográficas e dos instrumentos utilizados para a produção dos dados nos permitiu elencar significantes para possíveis definições do como as crianças ensinam, os quais expomos na seção a seguir.

3. COMO CRIANÇA ENSINA? “FAZ ASSIM Ó!”

A pergunta que se formou durante o percurso de nossa pesquisa foi “Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?”. Partimos do pressuposto de que criança ensina e, dessa forma, nesta seção nos dispomos a analisar como isso se dá para, na seção 4, pensar o que as escolas podem aprender. Para tal, partimos da fala e das ações das crianças, entendendo que

Falar de culturas infantis, portanto, é mais adequado; mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam (COHN, 2009, p. 36).

Dito de outro modo buscamos analisar o ensinar entre as crianças partindo dos pontos de vista expressos em suas falas – estas transcritas em nossos diários de campo -, evitando assim um olhar do adulto sobre a criança, mas sim valorizando, reconhecendo e registrando os instrumentos educacionais partindo do entendimento dos meninos e meninas.

Levando em consideração as particularidades de cada destino de intervenção, bem como o tempo e as experiências em cada um deles, reconhecemos que não é possível abarcar todas as características do ensinar em suas múltiplas formas, entretanto, conseguimos identificar e perceber conceitos chave para avistar como as crianças ensinam e, a partir desta constatação, é possível em nossa atualidade, refletirmos sobre as metodologias de ensino das instituições escolares partindo de sujeitos que também as conhecem, as crianças.

Após a transcrição e escolha do conteúdo a ser analisado, ao todo produzimos e estudamos treze diários de campo sendo cinco sobre o Projeto Brincadeiras, cinco sobre a intervenção na Escola Estadual e três sobre o Circo Di Sarah. Para além dos diários contamos ainda com sete entrevistas, duas no Projeto Brincadeiras, uma na Escola e quatro no circo. Expomos como as crianças ensinam nos destinos percorridos a fim de potencializar nosso argumento acerca da relação educacional entre pares e destes com o espaço e com os adultos.

Elencamos os quadros “a”, “b” e “c”¹⁶ demonstrando a frequência e ausência das palavras usadas pelas crianças, em seguida, constituímos um *corpus* da pesquisa a partir de escolhas, regras e seleções pertinentes aos modos de ensinar entre os pequenos (BARDIN, 1977, p. 96).

Partindo deste pressuposto, consideramos os termos “Coletivo”, “Espaço”, “Brincadeira” e “Prática” como característicos ao modo de ensinar dos pequenos, sendo estes os que apareceram com mais frequência nos quadros “a”, “b” e “c”. Com tais informações, reagrupamos novamente os dados, apelidando-os de “mais de um” e “Tempo presente”, o que, em nosso entendimento significa respectivamente a relação do coletivo no espaço e a brincadeira como o efêmero que potencializa o ensinar dos pequenos. Nomeamos este conjunto de “Faz Assim ó” e o expomos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Faz Assim ó – Significantes da análise

FAZ ASSIM Ó			
Significantes	Frequência	Total	Subcategorias
Coletivo	164	194	Mais de um
Espaço	30		
Brincadeira	125	282	Tempo Presente
Prática	157		

3.1 Uma história coletiva: Ensinando em “mais de um”

Na subcategoria “mais de um” percebemos que as crianças geralmente ensinam em um **coletivo**. Durante um dos dias de intervenção no Projeto Brincadeiras, Sam¹⁷ (8 anos) e outras crianças me ensinaram a brincar de “Surumba”

¹⁶ Os mesmos encontram-se em anexo localizados do seguinte modo:

- Quadro “a” – Arqueologia de palavras no contexto circense (p. 140).
- Quadro “b” – Arqueologia de palavras no contexto do Projeto Brincadeiras (p. 141).
- Quadro “c” – Arqueologia de palavras no contexto da Escola Estadual (p. 141-142).

¹⁷ Este nome é fictício.

Sam (8 anos): Você faz quatro quadrados com giz [...] tem que ser giz, giz de quadro, qualquer coisa que desenhe.

Josué¹⁸ (aproximadamente 8 anos) interveio: como aqueles ali ó! - apontando para umas pedras de construção que estavam ao nosso lado.

Alisson¹⁹ (7 anos) também interveio: Mas tem que ser branco... pode ser de qualquer cor, mas tem que desenhar na rua.

Sam (8 anos): Tem que tentar ver o risco.

Josué (aproximadamente 8 anos) mais uma vez diz: se pisar na linha está fora.

Sam (8 anos): Tem que ser um giz branco. Pode ser giz branco, giz de qualquer cor, mas que apareça. Você faz quatro quadrados na rua, duas pessoas ficam em cima (da rua) e duas embaixo. Quem está em cima tem que pegar quem está em baixo.

Alisson (7 anos) ajudou a descrever: Quem está pegando não pode entrar no quadrado - podemos perceber a coletividade ao ensinar (Diário de campo, dia 14/02/2016).

Percebemos que a composição dos detalhes da brincadeira foi destacada pelas três crianças que estavam comigo no momento da entrevista. Foi expressiva a cumplicidade entre os amigos ao tentar deixar o mais claro possível como brincar de “Surumba”, pois em nenhum momento um interrompeu o outro; eles foram acrescentando seus saberes até sentirem-se satisfeitos com a resposta dada a mim. Essa relação entre cumplicidade e amizade “serve principalmente a funções integrativas específicas (acesso, construção de solidariedade e confiança mútua e proteção do espaço interativo) (CORSARO, 2011, p. 165) e, podemos identificar que, o ensinar coletivo das crianças está relacionado com o desenvolvimento de suas amizades que “são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares” (*idem*).

No Circo, notamos que, durante a explicação de uma brincadeira, “começa um e vêm outros para complementar” (Diário de campo, dia 18/01/2016), que na intervenção com o “loiô Chinês” “o jeito de ensinar não muda [...] um mostra e o outro faz [...] **eles** inventando as brincadeiras, descobrindo, competindo” (Diário de campo, dia 18/01/2016). **Na Escola** colhemos registros correspondentes descortinando que

¹⁸ Este nome é fictício.

¹⁹ Este nome é fictício.

“a partir do momento que todos aceitam a regra (proposta por quem quiser falar) eles começam a brincar. No sentido de ensinar/propor a brincadeira eles pensam em ‘mais de um’, num coletivo” (Diário de campo, dia 29/01/2016). Outro momento interessante foi em relação ao brinquedo “Ioiô Chinês”, que além de facilitar nossa aproximação durante o intervalo, nos revelou a seguinte reflexão

O brinquedo abre um canal de comunicação [...] com a criança. O **grupo** ora aumentava ora diminuía, **alguns** olhavam de longe e então pediam para brincar também [...] assim que **eles** descobrem uma coisa nova, algo que chama a atenção **eles passam para os outros** (Diário de campo, dia 03/03/2016).

Sem a interferência do adulto, as crianças dialogam entre si e com os espaços a sua volta. Desse modo, acreditamos ser necessário propor ambientes em que os pequenos possam interagir sem a vigilância constante de adultos, ou seja, vemos o **espaço** em si como educador (MONTESORI, 2004). Dizemos isto, pois considerando a falta de tempo, espaço e escolha que as escolas dão aos petizes e o quanto os pequenos subvertem a ordem, criam e ensinam mesmo “cortados” pelo relógio, um ponto que chama atenção é que o ensinar, sob a ótica das crianças, transforma o ambiente, contempla o outro, acontecendo em “mais de um”. E o acontecer envolve pensar, explicar, propor e fazer.

A respeito dos significantes “coletivo” e o “espaço”, atinamos que, ao que tange às brincadeiras, a forma de definir as regras, ou seja, de ensinar o jogo a ser jogado é decidida em grupo. Primeiro cada criança que sentir vontade expressa sua opinião para ajudar a construir a regra e, depois que todos estão de acordo, o jogo começa de fato. É um ensinar coletivo. Durante o terceiro dia de intervenção na Escola Estadual

Um grupo chegou para decidir do que iriam brincar, tiraram no “2 ou 1” e começaram um pega-pega, de repente, apareceram outras crianças propondo outra brincadeira. Os pequenos conversaram as regras (uma criança um pouco mais velha coordenava o grupo, mas todos falavam quando sentiam necessidade). Então o jogo se transformou em “polícia e ladrão”; **eles ditam a regra até todos entrarem num consenso**. Trazendo para nosso estudo, podemos caracterizar como um ensinar **coletivo, pelo coletivo** (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Neste exemplo não há a presença de um adulto. Não obstante, quando perguntamos como é uma determinada brincadeira para a criança ou outra coisa que ela possa ensinar, estando em grupo, é o coletivo quem responde. Os pequenos se entusiasmam ao nos explicar as regras da brincadeira e sentem a necessidade de contribuir com seus conhecimentos.

Deste modo, identificamos que a criança, da mesma forma que aprende mediada pelo outro, pelo espaço, pelo objeto (Montessori, 2004), também ensina movida por tais mediações. Seja numa pergunta (intervenção direta) ou quando descobre algo, seja numa brincadeira, num jogo, a criança passa a compartilhar o que aprendeu, e quanto maior é a mediação, quanto mais estímulos a criança recebe, mais ela compartilha com seus pares e também com os adultos; foi o que vimos, principalmente na intervenção com o brinquedo. No **Circo**, quanto mais as crianças exploravam o “loiô Chinês” mais eram movidas a mostrar o que descobriam e, ao serem questionadas por outras crianças sobre como realizar tais ações com o brinquedo, mais se assomavam disponíveis a ensinar “Gabrielzinho (7 anos): Olha (descobre um movimento que pode ser repetido e que faz som) ... **olha** este aqui está soltando” (Diário de campo, dia 18/01/2016). Por ser coletivo, o ensinar entre as crianças às vezes é configurado dentro de situações de aprendizagem, na qual a observação e as descobertas acontecem e medeiam o ensinar dos pequenos indiretamente, ou seja, sem que haja previamente necessidade de uma criança querer ensinar a outra.

Na **Escola Estadual**, percebemos logo no primeiro dia de pesquisa a relação coletiva das crianças:

[...] o intervalo vai até as 15:40h (mas bate um sinal 5min. antes, para eles se organizarem). **A maioria deles anda em grupos, faz as coisas em grupo. Nesses grupos eles conversam, dividem o lanche e brincam (principalmente).** Eles usam o palco da semiarena para **inventar brincadeiras** (*grifo nosso*, Diário de campo, dia 29/02/2016).

Estávamos na semiarena da escola, o trecho em questão faz referência ao

primeiro intervalo, do 1º ao 3º ano com crianças entre sete e nove anos. Pudemos identificar uma relação muito grande entre eles, desde a movimentação em grupos, até a escolha das regras e brincadeiras. Diferente do Circo, aqui o tempo é muito apressado – pois a escola, durante o intervalo, libera apenas quinze minutos às crianças -, constatamos que os educandos buscam aproveitar ao máximo individualmente ou em grupo cada minuto do intervalo. Percebemos que esta característica não é exclusiva da instituição investigada, pois no sistema escolar brasileiro, de modo geral, não é colocado em evidência um tempo significativo que esteja destinado à iniciativa, criatividade e participação das crianças. Ciente desta perspectiva, na Escola “entre outras situações, observamos que em uma das ocasiões um grupo, assim que bateu o sinal já desceu e correu para o pique, que era a pilastra – já tinha começado ali o pega-pega” (Diário de campo, dia 02/03/2016), entretanto, a expressiva pressa dos educandos nos levou a inquietação de uma possível relação entre a falta de tempo que as escolas reservam para a brincadeira com a necessidade dos pequenos brincarem.

A partir do exposto, é possível propomos uma primeira inferência do modo de ensinar entre os pequenos que pode ser disposta do seguinte modo: a experiência do ensinar percebida nas crianças da pesquisa ocorre em “mais de um” potencializada pelo grupo, pela ação, pelo pensamento coletivo e pelo espaço como mediador de situações de aprendizagem. A seguir, tratamos de nossa segunda subcategoria.

3.2 Uma história no “tempo presente”

A partir de nossas observações e diários de campo, constatamos que as crianças, quando em grupos, respeitam o tempo de aprendizado umas das outras porque estão no mesmo tempo de descobertas e aprendizados. Para a criança, o ensinar se dá *no presente*, no momento, no acontecimento.

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como

acontecimentos (DELEUZE, 1992, p. 46).

Pensar no tempo como acontecimento permite a reflexão acerca das possibilidades que podem ser originadas pelas relações. Entre as crianças é possível constatar que seu ensinar encontra-se em um tempo filosófico do agora, de constantes descobertas e redescobertas nas relações com seus pares e com os adultos, quando estes permitem.

Constatamos elementos da subcategoria tempo presente desde os primeiros encontros do **Projeto Brincadeiras**. Em uma de nossas práticas

Sam (8 anos) se predispôs a ser o nosso “*cameraman*” oficial do dia. Ele pegou a câmera e logo quis fazer testes, filmou ele mesmo e num determinado momento, posicionou a câmera em frente ao colchão e deu algumas cambalhotas; assim que começou a primeira cambalhota outras crianças, que estavam observando, “avançaram” no colchão e começaram a dar cambalhotas também (Diário de campo, dia 22/08/2015)

Notamos que, diferente do adulto, a criança ao ver uma experiência nova – no caso a cambalhota, ela busca experimentar sem medo, é como se fosse um “ir fazendo” enquanto aprende com o outro. O exemplo acima denota o primeiro contato dos pequenos com a acrobacia circense e, por mais que não houvesse uma voz de comando de Sam (8 anos) para ensinar seus pares, o olhar atento e o aprender-fazendo foi percebido entre eles.

Encontramos aproximações com esta subcategoria nos outros destinos da pesquisa. No **Circo** durante uma de nossas conversas, Raíssa (14 anos), nos contou a respeito de um de seus tios que desde pequeno “mexia ali, aprendia”. Este “ir fazendo” das crianças circenses potencializa nosso argumento da importância de visibilizarmos e valorizarmos o ensinar dos pequenos, pois este tempo-acontecimento garante descobertas e experiências que, em nossa percepção, frequentemente não ocorre nos ambientes escolares de modo democrático e participativo.

No Circo, há “outro tempo (horário de levantar, de ensaiar... tem momentos que são mais propícios, mas não é nada fechado)” (Diário de campo, dia 18/01/2016), o qual foge à proposta de um tempo linear (SANTOS, 2007) e apesar do tempo circense

ser rápido, pela sua itinerância, o sentido de tempo presente é dilatado, pois cada praça²⁰ que o circo passa precisa cativar, conquistar a população e criar, de certo modo, algum vínculo com a comunidade para garantir o público do espetáculo. Assim, mesmo a criança circense ali vivenciando tempos entrecortados pela mudança de localidade, o *seu* tempo de ser e de ensinar é o aqui agora, é o acontecimento. Este ponto pode ser dotado de uma peculiaridade filosófica, pois

O acontecimento não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido [...] é transcendente, porque sobrevoa o estado de coisas, mas é a imanência pura que lhe dá a capacidade de sobrevoar-se a si mesmo, em si mesmo e sobre o plano (DELEUZE, 1992, p. 202).

A criança neste aspecto ensina o faz assim “sendo”, “fazendo”, “descobrimo” num tempo que é dela e que é presente. Em contraponto ao Circo, na **Escola Estadual** observada, que é como todas as outras estaduais do Paraná, foi notória a linearidade, a artificialidade e a exígua falta de tempo, além da mecanicidade em “separar o tempo, o conteúdo, as séries” (Diário de campo, dia 24/11/2015) e até mesmo o horário do intervalo não pode ser visto totalmente como uma exceção pelo fato de ser deliberado e rigorosamente controlado pela escola. Um exemplo desta reflexão pode ser expresso no diálogo a seguir: “João (pesquisador): Durante o intervalo você brinca? Junior (7 anos): Não, a gente corre. Tem que correr para comer” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Podemos identificar que as crianças, ao terem consciência do tempo delimitado pelos adultos buscam mecanismos para subverter a ordem estabelecida; no caso de Junior (7 anos) a alternativa é correr para que sobre tempo para a brincadeira.

Em contrapartida para meninos e meninas, em relação a seus pares e com os adultos que permitem uma escuta democrática

Uma coisa que podemos pensar é que **a criança respeita o tempo do outro (no ensinar)**. A prática, o ensinar na prática, no presente, acontece porque é característico da criança. Ela afirma a partir do que

²⁰ Nome dado pelos circenses às cidades pelas quais passam em sua itinerância.

ela vivencia e isso acontece no presente, então quando a criança aprende com a outra ela vai junto nesse tempo, porque é o tempo dela também (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 03/03/2016).

Neste reconhecimento, pudemos depreender que, independente do espaço em que a criança se encontra, quando ocorre o fenômeno do ensinar, este se dá no imediato do tempo e há uma máxima no ensinar notada no ambiente circense, dado que, além da prática, a criança no circo é também responsável pela continuidade da tradição, o que a torna responsável de todos (MACEDO, 2008). Para além da cultura circense, entendemos que a criança é altamente responsável pela preservação de sua cultura e de seus pares

João (pesquisador): Estou sentado próximo a semiarena [...] as crianças utilizam esse espaço para diferentes brincadeiras – pega-pega, futebol – nesse dia eles brincaram de “Baleia assassina” (escutei as crianças chamando o jogo assim). Havia três crianças propondo a regra [...] nessa brincadeira a “baleia” é o pegador e os outros correm, a arquibancada da semiarena é o pique e a área do palco é o espaço do pegador (Diário de campo, dia 29/02/2016).

João (pesquisador): Já aprendeu alguma brincadeira com outra criança?

Junior (7 anos): Baleia assassina (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Pensamos a partir da fala de Junior (7 anos) que “As crianças conhecem as brincadeiras porque criança ensina criança e ensina pela **brincadeira**” (Diário de campo, dia 18/01/2016). Inferimos que a criança altera a regra da brincadeira e, em determinadas vezes, é durante esta mudança que é descoberto e/ou ensinado outro modo de fazer, de brincá-la.

Notamos que as crianças aprendem umas com as outras e, quando há grupos com idades diferentes, o que percebemos é um cuidado maior, seja na elaboração da regra, na exceção para a criança mais nova, ou então na forma de dar um exemplo. Isso pode ocorrer quando, por exemplo, temos alguma criança muito pequena brincando num grupo; a forma de jogar é diferente com essa criança. Sentimos que há uma consciência na criança de cuidar da outra, de pensar na diferença do outro

para ensinar. Ilustra esta afirmação a fala de Sam (8 anos), que ao ser perguntado como ensinar algo para alguém menor que ele responde: “Ensinará mais com calma, com mais **delicadeza**, porque para criança tem que ensinar até ela entender... com calma, paciência, muita paciência” (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 14/02/2016). A expressão “delicadeza” pronunciada demonstra que esta criança, além de respeitar seu próprio tempo, tem a preocupação em cuidar do outro quando este é mais novo. Parece a ele tão simplesmente óbvio o que as instituições educativas por sistema e muitos professores por convicção, desprezam.

Durante nossa intervenção no **Projeto Brincadeiras**, apresentei a cambalhota aos pequenos e “não precisou muito até que alguns começassem a fazer sozinhos” (Diário de campo, 22/08/2015), então propus uma regra nova “aumentei o desafio [...] coloquei uma linha (um chinelo) um pouco distante do colchão e pedi que eles “saltassem” dessa linha antes de rolar” (*idem*). A partir de então, o grupo acatou minha regra, no entanto, criaram e modificaram a brincadeira para que todos pudessem fazer o exercício dentro de suas diferenças “a partir da terceira vez, eles mesmos iam decidindo quando aumentar o desafio, assim, a linha ia ficando mais distante do colchão sempre que o grupo achava necessário [...] no entanto, quem não queria pular de longe fazia a cambalhota próximo ao colchão” (Diário de campo, 22/08/2015).

De modo semelhante, no **Circo** percebemos, para além da brincadeira no tempo presente, a relação brincadeira-risco, defendida por Tonucci (2005) como necessária à formação da criança, em contraponto à superproteção dos pais em relação aos pequenos e/ou o modo disciplinador que a escola impõe.

Figura 14 – Lucas (16 anos) treinando no *slack-line* para seu número de funambulismo



A partir da obra “Quando as crianças dizem: agora chega!”, aprendemos que

A criança, desde seus primeiríssimos anos de vida, se deixada gradativa e progressivamente em condições de enfrentar os perigos externos, saberá avaliá-los e levá-los em conta [...] Permanecendo sempre sob a tutela dos adultos, a criança não desenvolve as necessárias habilidades e defesas diante do mundo externo (TONUCCI, 2005, p. 77).

Em outras palavras, a experiência e o risco fazem parte do desenvolvimento da criança e, em nossa análise, percebemos que quanto mais a criança experiencia, mais sente a necessidade de compartilhar essas vivências, ou seja, ensiná-las. Atribuímos potência ao brincar, pois “a brincadeira e o jogo [...] despertam a imaginação e a criatividade nas crianças e fazem de modo que elas experimentem sensações e sentidos” (MACEDO, 2008, p. 106). Mas por que o ensinar no circo seria diferente? Porque “no circo, os próprios instrumentos, aparelhos e técnicas, fazendo parte do cotidiano, se tornam brinquedos, brincadeiras e jogos” (*idem*, p. 109). As crianças brincam de circo e seu ensinar, nesse contexto, mais que prático é maximizado pelas possibilidades de situações vividas pelo circo e sua itinerância, neste ponto realçamos que o circo apresenta características pertinentes a serem aprendidas pelas escolas.

O que nos chamou atenção no Circo, foi que até mesmo os adolescentes brincam, como pudemos constar na fala de Raíssa (14 anos): “aqui é assim, eles brincam (sobre as crianças e os adolescentes) [...] o dia inteirinho, então chega a noite e eles se preparam para o espetáculo” (Diário de Campo, dia 15/12/2015).

Este aspecto nos encantou, pois converge com o princípio de que “a criança apresenta a necessidade e capacidade natural do divertimento por meio do brincar (MAGER, *et al.*, 2011, p. 94). Verificamos no Circo que, não só as crianças, mas também os adolescentes e até mesmo adultos brincam.

Na **Escola Estadual** o brincar fez parte da troca de saberes dos petizes em díspares momentos e, especificamente com o “loiô Chinês” colhemos dados interessantes

A ideia do brinquedo funcionou, eles vieram logo de cara. [...] O descobrir o brinquedo também aconteceu [...] apareceram coisas como “sanduíche, ovo de páscoa, casa, espada [...] Tinha uma menina que estava ensinando todo mundo que chegava, cada criança que aparecia ela ia logo “olha faz assim” (Diário de campo, dia 03/03/2016).

O brinquedo funcionou como um canal [...] abre margem para o interesse das crianças e, conseqüentemente, para que elas se ensinem (Diário de campo, dia 03/03/2016).

No sentido de valorizarmos outros modos de saber/ensinar, entendemos que a educação deve “estimular o uso total da inteligência geral. Este uso pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência” (MORIN, 2011, p. 37). Com o brinquedo e a brincadeira, as crianças se dispõem a imaginar, a criar, a buscar novas possibilidades de interagir e partindo dessa condição, durante a brincadeira, constatamos a prática e o fazer *com* traduzidos principalmente pelo corpo.

Em todas as intervenções, o significante mais frequente foi a **prática**, aparecendo cento e cinquenta vezes em nossos diários. Em campo, verificamos que o dado mais recorrente foi a prática de ensinar pelo corpo. A criança, da mesma forma que aprende pelo corpo, ensina pelo corpo, seja por meio de gestos, da linguagem

corporal como instrumento para mostrar à outra criança ou, colocando o corpo do outro no lugar em que se quer chegar – no caso de uma brincadeira, por exemplo, identificamos que é um corpo que ensina e aprende, diferente das Escolas em que, muitas vezes, é valorizada a figura de um corpo estático, apenas na condição de aprendiz. Nas práticas potencializadas pelo corpo, vimos características que complementam e permeiam as relações de ensino entre os pequenos. Como já constatado por Montessori (2004)

A criança, de fato, tem grandes capacidades, **uma viva sensibilidade interior; ela gosta de observar e de agir** [...] a criança é um ser animado por paixões intensas. Sim, a criança tem uma grande paixão por aprender (p. 73).

Podemos acrescentar à fala da autora que dentre as crianças existe uma paixão por compartilhar o novo aos seus pares. Identificamos que a fala da criança ao ensinar, é complementada, pelo corpo, pelo exemplo e pela prática, o que torna os termos compreensíveis entre os pequenos

Durante as práticas circenses/acrobáticas no **Projeto Brincadeiras**, atinamos que

Tem havido a repetição de algumas formas de ensinar das crianças e a mais recorrente é a que se dá pelo corpo. Ou elas mostram em seu corpo para o outro copiar, ou colocam o corpo do outro na posição desejada (dependendo do exercício). Novamente são comandos simples e objetivos (Diário de campo, 29/08/2015).

Em outro momento, Emília²¹ (7 anos) pediu para um educador ajudá-la a fazer a reversão para a frente então disse “**Você vai pegar eu assim (e colocou sua mão na coluna)**” (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 05/09/2015).

A expressão “Faz assim ó” é igualmente recorrente nesse aspecto, pois as crianças, seja no gesto ou na fala, ensinam pelo corpo, pelo exemplo; elas mostram para ensinar e, geralmente as crianças mais novas, fazem junto, é um ensinar-

²¹ Este nome é fictício.

aprender simultâneo. Não obstante, essa simultaneidade ocorre, como pudemos perceber, num tempo próprio dos pequenos e num respeito a esse tempo. Noutro dia de intervenção do Projeto

Liane²² (8 anos) assim que aprendeu a fazer a reversão sem o nosso auxílio e com a ressalva de estar com um dos braços enfaixados devido a uma queda durante a semana, **começou a mostrar** e instigar as outras crianças a fazer a acrobacia. Disse com ênfase “**aprende comigo, assim ó!** – em seguida foi e **fez o movimento** – mostrou com o corpo” (*grifo nosso*, Diário de campo, dia 05/09/2015).

Liane (8 anos) estava com um dos braços quebrados e enfaixados, mas isso não atrapalhou sua vontade de fazer e mostrar o que tinha aprendido para desafiar/ensinar os outros. Pudemos constatar que “as crianças são muito práticas, elas se jogam no exercício e, nos casos de auxílio, elas explicam de forma simples e – do jeito delas – (como por exemplo, **mostrando no corpo**)” (Diário de campo, dia 22/08/2015).

De modo semelhante, a expressão “faz assim ó!”, apareceu também no **Circo**. Durante conversa com o pequeno Vinícius (5 anos), no Circo, perguntei o que ele já havia aprendido ali, ele me respondeu que tinha visto como assoviar. Perguntei “Como você faz? Vinícius (5 anos): **Assim ó** (demonstra novamente com um assovio)” (Diário de campo, dia 18/12/2015). No ambiente circense, além do ensinar pelo corpo, há uma *percepção do “corpo do outro”* muito grande.

Na hora em que eles vieram me ensinar os malabares, de repente o pequenininho, o Vinícius (5 anos) ficou me assistindo, aí ele “está errado, tem que rodar no dedo” eu fiz, então ele disse “nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais”, eu fiz mais um pouquinho, e ele “agora você já treinou” (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Essa percepção da necessidade do treino para a elaboração de uma ação vem do cotidiano circense e das relações que as crianças têm nesse espaço. No destino

²² Este nome é fictício.

da **Escola Estadual**, durante nossa conversa com Junior (7 anos) ele nos disse que a criança “aprende e fala” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Por mais simples que pareça, essa fala nos fez refletir e constar que a relação descobrir/ensinar, experienciar/ensinar, vivenciar/ensinar pode ser resumida como um “Aprende e Faz”. (Diário de campo, dia 03/03/2016). Nesta mesma conversa, Junior (7 anos) nos ensinou a brincar de “baleia assassina”. É válido citar que ele aprendeu com outras crianças as regras desta brincadeira

[...] tem que ter um morro (**faz o gesto enquanto explica**) grande – quem é a baleia fica embaixo (**faz mais gestos**) e quem começa a brincar é que é a baleia [...] o “aprende e fala” pode ser entendido no jeito de ensinar pela prática. Para ensinar ele **mostrou no corpo** com nuances e na **prática, no físico** (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Novamente podemos constar o corpo como elemento presente no modo de ensinar das crianças. Partindo do exposto nesta subseção, inferimos que a criança ensina num tempo-acontecimento presente que permeia suas relações entre seus pares e é potencializada pela brincadeira e pela prática.

3.3 Reflexões acerca do como a criança ensina

A partir das subcategorias apresentadas nesta seção percebemos a importância de valorizar as experiências de crianças dado que “a personalidade humana se forma por experiências contínuas. Cabe a nós recriar para as crianças, os adolescentes e os jovens um ambiente, um mundo que permita essas experiências formadoras” (MONTESSORI, 2004, p. 53). Dito de outro modo entendemos que aprender com as crianças e identificar o modo como ensinam pode potencializar a ação de educadoras e educadores em espaços escolares.

Ao percorrer a análise do modo como as crianças ensinam identificamos, entre os espaços investigados, que o Circo apresentou semelhanças com o “faz assim” em seu cotidiano, ao apontar a presença de experiências contínuas de descobertas, as quais podem ser catalisadas pela característica itinerante de seus integrantes. Em contrapartida, um dado que nos chamou atenção foi a ausência destes estímulos na

Escola Estadual, que, como afirmamos anteriormente, possui as mesmas características de outras Escolas do Estado do Paraná.

Mas por que “Faz assim ó”? Com o avanço de nossa pesquisa, percebemos uma relação entre a prática, o tempo, a brincadeira e o uso do espaço, com o “faz assim”, dado que as crianças com as quais conversamos durante a observação trocavam experiências num tempo presente e, geralmente, utilizando a prática da brincadeira e o espaço como catalisadores às relações. Desse modo, pensando em nomear o fenômeno do “como” a criança ensina, nos propusemos a chamá-lo de “Faz Assim ó”.

O “Faz assim ó” apresenta características do ensinar dos pequenos que se igualam na forma e diferenciam-se pelo conteúdo, dito de outro modo, nos três destinos identificamos modos de ensinar semelhantes, todavia, as crianças traziam vivências e experiências para a brincadeira e a prática que se relacionavam com o ambiente em que estavam inseridas. No Circo, por exemplo, foi criado um trailer quando as crianças brincavam com o loiô Chinês, já na escola, foi imaginada uma espada de um jogo de computador, todavia, a vontade de mostrar aos pares o que descobriram e o ensinar fazendo, foi identificado em ambos os destinos.

As características do “Faz assim ó” podem servir como base para uma ação educativa democrática e que valoriza os saberes das crianças e ao identificar no Circo, uma maior proximidade com tal modo de ensinar, propomos dialogá-lo com a estrutura hegemônica vista em diversas escolas a fim de problematizar o que estas podem aprender com os circenses.

4. – PROPOSTAS PENSADAS

Na presente seção pretendemos responder a segunda parte da pergunta principal da pesquisa que é: o que as Escolas podem aprender com o Circo? Expomos conceitos/fundamentos que são propostas pensadas a ambientes escolares a partir do diálogo entre o Circo di Sarah e a estrutura Escolar de modo geral. Apresentamos qual caminho nos levou a este recorte, sua justificativa e propomos um diálogo colocando em evidência traços do âmbito circense em contraponto às escolas a partir do conceito de tradução de Boaventura de Souza Santos (2010).

4.1 – Por que o diálogo entre o Circo e as Escolas?

Após o período de produção dos dados nos três destinos apresentados nas subseções 2.1, 2.2 e 2.3, sentimos a necessidade de criar um recorte analítico que pudesse expor quais contribuições um espaço pode aprender com o outro. Neste sentido, percebemos, a partir das falas das crianças e adolescentes, que o Circo aparece como um extremo no que diz respeito aos modos de convivência, de transmissão de saberes, de relações entre crianças e crianças e adultos. No outro extremo situamos as instituições escolares formais de ensino, dado que o controle, a normatização e as regras vão de encontro ao vivenciado no Circo Di Sarah.

O caráter intermediário do Projeto Brincadeiras situa-se, neste sentido, pelo fato de haver a preocupação dos educadores do Projeto em potencializar e emancipar os sujeitos segundo princípios de “respeito, compromisso, inclusão radical das crianças nas brincadeiras, participação democrática e diálogo horizontal *com* os educandos” (MÜLLER, 2002). Neste sentido, aludimos que a violação de direitos e a limitação do espaço em que o Projeto se encontra são problematizados com os meninos e meninas possibilitando a criação de uma consciência política e crítica (FREIRE, 1978), além da busca de uma participação efetivamente democrática de educadores e educandos. Sendo assim, dado o objetivo e o limite do tempo para a pesquisa, optamos por concentrar a análise desta seção no Circo e nas Escolas, devido seu maior contraste. Para tal, utilizamos apenas os diários de campo

produzidos nestes destinos.

O ambiente escolar, problematizado por pesquisadores como Freire (1979, 1995, 1996), Santos (2010), Foucault (1979) Galeano (1999), Maurice Tardif (2011), Vera Maria Candau (2010), José Sacristán (2005) e Sarmiento (1997; 2005; 2007; 2008; 2011; 2016) pode ser compreendido como uma instituição disciplinar e reprodutora da cultura hegemônica das sociedades. Para Freire (1979) as condições bancárias do ensino escolar em nosso país constituem impedimentos da autonomia moral, assim como da criatividade e da formação política dos educandos. Para o autor, o modo bancário de educação baseia-se em uma concepção de escola como depósito de conhecimentos por parte do educador e sua absorção pelo educando, tornando os estudantes meros receptáculos acríticos.

Estudos acerca da educação, de diferentes linhas como Macedo (2008), Mézaros (2008), Ribeiro (2006), Freire (2012), Maurice Tardif (2011), Vera Maria Candau (2010), José Sacristán (2005) e Sarmiento (2008; 2011; 2016) confirmam a permanência dessa concepção tradicional de escola tanto nas instituições privadas como públicas cuja prioridade quase exclusiva tem sido a transmissão de conteúdos científicos escolares. Nesta perspectiva, são relegados outros aspectos da formação dos indivíduos como as artes, os valores, a convivência com as diferenças, a politização e a participação social, elementos observados durante nossa intervenção no Circo di Sarah.

Inferimos a importância de não generalizarmos, pois frente a essa realidade, várias tem sido as propostas e experiências pedagógicas buscando sua melhoria em experiências dentro e fora da escola. Temos, por exemplo, o modelo de *Summerhill*, escola fundada em 1921 na cidade *Leiston*, em *Suffolk*, há vinte quilômetros de Londres, na qual crianças e adultos logram de posições iguais nas decisões do dia-a-dia da instituição por meio de votações democráticas e reuniões periódicas. Segundo o site oficial da instituição

The important freedom at Summerhill is the right to play. All lessons are optional. There is no pressure to conform to adult ideas of growing up, though the community itself has expectations of reasonable

*conduct from all individuals. Bullying, vandalism or other anti-social behavior is dealt with on-the-spot by specially elected ombudsmen, or can be brought to the whole community in its regular meetings*²³

Esta experiência de liberdade está relacionada com outro princípio da escola, o de aprovação, pois “ódio gera ódio, amor gera amor. Amor significa amor à criança, e isso é essencial em qualquer escola [...]. *Summerhill* é uma escola em que a criança sabe que é vista com aprovação” (VAUGHAN, *et. al.*, 2011, p. 26). Para o autor, a aprovação tende a eliminar o medo das crianças em relação aos adultos e, assim, elas sentem-se confiantes para dar opiniões, votar e dialogar democraticamente. Em *Summerhill* “alguns alunos vêm [...] com cinco anos, e outros já com quinze [...] permanecem na escola até os 16 anos. Nós geralmente temos vinte e cinco meninos e vinte meninas” (VAUGHAN, *et. al.*, 2011, p 19) e outra característica da escola é que as crianças são divididas em grupos etários e não em séries. São três os grupos: “o mais novo vai dos cinco aos sete, o intermediário dos oito aos dez anos, e o mais velho dos onze aos quinze” (*idem*).

Outra experiência que podemos relatar é a ocorrida no Brasil, com ênfase nos anos trinta, cinquenta e sessenta. Tratamos da Escola Nova pensada por Anísio Teixeira que, no recorte histórico feito por Clarice Nunes (2001) aponta que

Em toda produção de Anísio Teixeira, nos seus quarenta anos de vida pública, o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela foi decisivo e se impôs sobre outros temas [...] Do ângulo da educação popular, as construções escolares que edificou, tanto no Rio de Janeiro, quanto em Salvador, foram palco de uma expansão regulada tanto das atividades dos estudantes, quanto da sua comunicação interativa. Os espaços de aprendizagem na escola se ampliaram e diversificaram [...] constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade (p. 12-13).

²³ Uma liberdade importante em *Summerhill* é o direito de brincar. Todas as aulas são opcionais. Não há nenhuma pressão para se conformar às ideias adultas de crescer, embora a própria comunidade tenha expectativas de conduta razoável de todos os indivíduos. A intimidação, o vandalismo ou outros comportamentos antissociais são tratados no local por ouvidores especialmente eleitos ou podem ser levados a toda a comunidade nas suas reuniões regulares (tradução livre). As informações sobre a instituição encontram-se disponíveis em: <<http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php>>. Acesso em: Jul. de 2016.

As práticas da escola proposta por Anísio Teixeira, segundo Nunes (2001), antecipam o pensamento de Paulo Freire ao objetivarem a valorização da cultura popular e sua transformação em “instrumento efetivo de construção de sua autonomia, entendida como um valor da educação” (*idem*, p. 16). Partindo deste entendimento de educação, Freire (1996) e contemporaneamente Santos (2007; 2010) nos ensinam a reconhecer as diferenças e apontam a importância de capacitarmos os sujeitos para um pensamento crítico e emancipatório a ser utilizado como um instrumento capaz de desvelar que é possível aprender de outras formas e reconhecer outros saberes (Santos, 2007; 2010) que, em nosso caso, remetem à criança como sujeito de direitos; um ser que pode criar e modificar regras em conjunto com outros, e que “tem capacidades bem maiores do que comumente acreditamos” (MONTESSORI, 2004, p. 105), com potencial para transformar a realidade social em que estão inseridos (CORSARO, 2011).

No que tange ao Circo da pesquisa, descortinamos nos aspectos observados, que este pode ser por excelência um espaço educador que utiliza os elementos do circo como a criança ensina como método, pois se mostrou um ambiente coletivo, lúdico, prático e dotado de um espaço passível de mistérios, magia e descobertas.

Existem no Brasil práticas que utilizam o circo como princípio educativo que, segundo Junior (entre 1995 e 2015) são denominadas como circo social. O cerne do movimento social circense é apontado como sendo o projeto SER (Se Essa Rua Fosse Minha), do Rio de Janeiro, datado de 1990. Segundo Figueredo (2007), o projeto “muito mais do que levar uma atividade nova para os jovens com o circo, tratava-se de ressignificar uma das que eles conheciam, gostavam e sabiam; a Capoeira” (p. 51), dessa forma, como nos fala a autora, “a acrobacia foi uma das atividades que mais chamou a atenção dos jovens em situação de rua, quando o circo chegou até eles” (FIGUEREDO, 2007, p. 51). O circo social proposto pelo SER mostrou-se uma ferramenta capaz de criar vínculo entre educadores e educandos e deu início a história social do circo como elemento educativo que:

[...] se expande como uma rede, nas mais diversas direções e, de modo inesperado, cada uma das ramificações se volta para o conceito, alimentando-o. O complexo processo de expansão da concepção de Circo Social e a multiplicidade de experiências que o alimentaram durante os últimos 17 anos, nos mais diversos lugares do mundo, fazem com que seja praticamente impossível falar dele como um conceito único, unívoco. (JUNIOR, [entre 1995 e 2015], p. 16).

Pontuamos o contato do projeto SER com o *Cirque du Soleil*, no ano de 1999, originando o programa *Cirque du Monde*, órgão de apoio à diversos projetos de circo social, como o momento pioneiro do circo social no Brasil e no ano de 2000, ressaltamos a criação da Rede Circo do Mundo Brasil como um instrumento que pôs em conversa diversos projetos de circo social em nível nacional. A fim de uma exposição geral dos principais projetos de circo social expomos o quadro a seguir, o qual criamos a partir da leitura da obra de Bóris Trindade Junior (entre 1995 e 2015):

Quadro 4 – Circo Social do Brasil

Projetos de Circo Social no Brasil em ordem cronológica		
Ano de início do projeto	Nome do projeto	Local de atuação
1990	Se Essa Rua Fosse Minha	Rio de Janeiro - RJ
1990	Escola de Circo Pé-de-Moleque	Teresina – PI
1993	Circo de Todo Mundo	Belo Horizonte – MG
1995	Arricirco	Recife – PE
1995	Associação Cultural Canoa Criança	Canoa Quebrada – CE
1996	Escola Pernambucana de Circo	Recife – PE
1997	Associação Picolino de Artes do Circo	Salvador – BA
1997	Instituto de Iniciativa à Criança e ao Adolescente de Mogi Mirim	Mogi Mirim – SP
1998	Sua Majestade o Circo	Maceió – AL
1998	Instituto de Ecocidadania Juruti	Juazeiro do Norte – CE
2000	Rede Circo do Mundo Brasil	Brasil

2000	Circo Lahetô	Goiânia – GO
2001	Associação Londrinense de Circo	Londrina – PR
2002	Projeto Circo Baixada	Queimados – RJ
2002	Crescer e Viver	Rio de Janeiro – RJ
2002	Instituto Pombas Urbanas	São Paulo – SP
2004	Lona das Artes	Campinas - SP
2005	Orquídeas de Fogo	Maceió - AL

Como infere Bortoleto (2015) o circo social

começa há algumas décadas e faz um uso social da linguagem circense para busca de uma transformação social [...] é uma tentativa de usar a linguagem circense como um catalisador educativo para a transformação social [...] O Brasil é pioneiro no circo social, sem dúvida nenhuma o país que deu início a todo esse movimento que hoje é internacional, é mundial [...] as experiências brasileiras são muitas de Norte a Sul, de Leste a Oeste e o Brasil é [...] um país muito respeitado que desenvolveu todo um trabalho pedagógico, artístico, conceitual sobre o Circo Social que hoje é tido como modelo no mundo inteiro (RTV, 2015. Reportagem em vídeo).

Deste modo, inferimos que o circo como proposta educativa é reconhecido principalmente no Brasil e que, a partir de nossa análise, notamos que as crianças e adolescentes podem nos ensinar instrumentos educativos para problematizar as metodologias tradicionais nas instituições escolares. No Circo di Sarah, percebemos que uso da **linguagem corporal**, a **relação horizontal** entre pares e com os adultos, o uso do **tempo** para as brincadeiras, a exploração do **espaço** e as **políticas coletivas** no cotidiano podem fomentar estratégias educativas que potencializem os sujeitos. Estes aspectos são pormenorizados na subseção 4.3, antes explanamos acerca do modo escolhido para dialogar o Circo e as Escolas.

4.2 Como o Circo e as Escolas podem dialogar?

Nossa proposta metodológica para análise dos ensinamentos que o Circo pode

trazer às instituições escolares baseia-se no conceito de tradução de Boaventura de Souza Santos (2007; 2010), o qual busca criar uma **zona de contato** em que “campos sociais de diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (*idem*, p. 130).

A zona de contato, dentro da teoria Boaventurana

Parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato e com quem é posto em contato. As zonas de contato são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contato (SANTOS, 2010, p. 130).

Em nosso caso, selecionamos para a zona de contato o Circo di Sarah e o entendimento das estruturas hegemônicas escolares, representando assim, respectivamente um diálogo entre **uma perspectiva local e outra universal**. Nossa experiência com o Circo compreende as reflexões locais enquanto a escola é vista do ponto de vista universal e fundamentada por autores como Tardif (2011), Candau (2010), Silva (2011), Sacristán (2005) e Moreira (2002).

Tais escolhas vão ao encontro de uma perspectiva trans-escalar de diálogo, a qual atua “através da recuperação simultânea de aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 112). Em outras palavras, a tradução que propomos é a denominada por Santos (2010) como tradução entre saberes, em nosso caso, entre o saber não-hegemônico do universo circense com o saber hegemônico que as instituições escolares disseminam. Pormenorizando este conceito, entendemos que

A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas [...] O segundo exercício de hermenêutica diatópica consiste na tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo [...] A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. (SANTOS, 2010, p. 124-126)

Com esta orientação, vemos o Circo e as Escolas como culturas incompletas e, assim, passíveis de serem potencializadas pelo diálogo e o contraste entre suas particularidades. Buscando maior inteligibilidade no tratamento de tradução, realizamos, a partir dos resultados produzidos na análise de conteúdo, um trabalho argumentativo partindo de lugares comuns, os *topoi*, entre estes dois destinos sabendo que

Os *topoi* que cada saber ou prática traz para a zona de contato deixam de ser premissas da argumentação e transformam-se em argumentos. À medida que o trabalho de tradução avança, vai construindo os *topoi* que são adequados à zona de contato e à situação da tradução (SANTOS, 2010, p. 133)

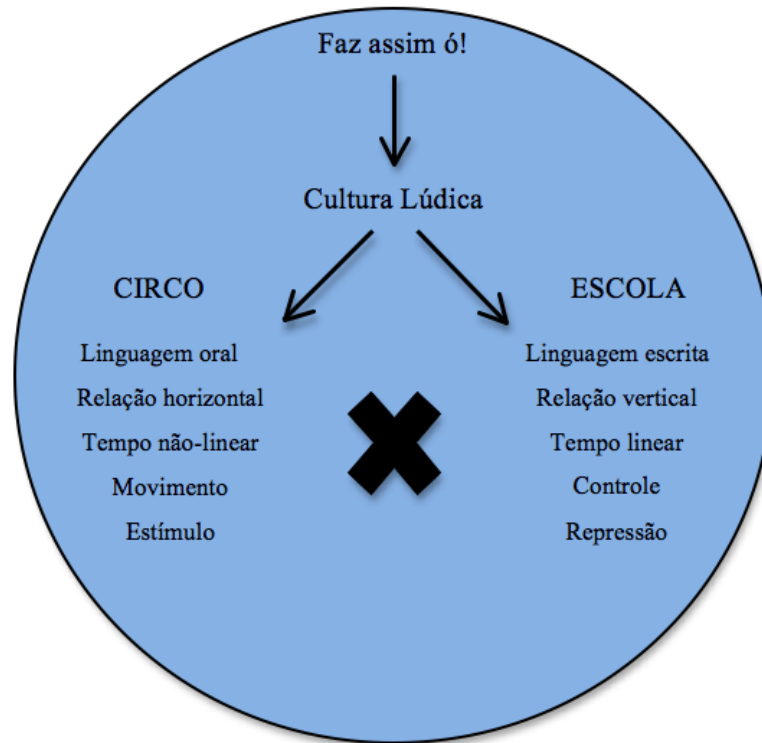
Neste sentido, almejamos criar *topoi* para o Circo e as Escolas, âmbitos respectivamente locais e universais para defender que o âmbito circense, a partir de nossas conversas com crianças e adolescentes, pode ensinar princípios metodológicos instrumentais às escolas, que não deixam de envolver filosofia e ideologia em seus fundamentos.

4.3 – O que as Escolas podem aprender com o Circo?

Dividimos esta subseção em cinco partes, as quais representam os *topoi* das categorias levantadas após a análise dos resultados produzidos. A primeira trata do diálogo entre a **linguagem oral/corporal** do circo frente à **linguagem escrita** das escolas. A seguinte aborda a **relação horizontal** entre crianças e destas com os adultos circenses indo de encontro à **relação vertical** entre adultos e crianças nos âmbitos escolares. A terceira contrapõe o **tempo não linear** de liberdade visto no circo com o **tempo linear** de obediência das escolas. Na sequência, na quarta parte, interpelamos a **exploração do espaço e do movimento** no destino circense em relação à **delimitação do espaço e do controle** buscado dentro das instituições formais de ensino. Por fim, na parte cinco retratamos as **políticas coletivas** no circo entre as gerações e entre os pares em oposição às **políticas de punição e de repressão ao erro** percebidas dentro dos muros das escolas. O conjunto desta

subseção pode ser visto a partir da figura a seguir

Figura 15 - Faz assim ó!



Denominamos ao conjunto das categorias “Faz assim ó!” pela significância da expressão em nossos diários de campo. Percebemos que as crianças, em suas práticas, ensinam umas às outras pelo “faz assim ó”, no aqui-agora, na prática de corpo todo e ao mesmo tempo em que brincam. Nesse sentido, “Faz assim ó!” significa a importância da cultura lúdica como elemento educativo basilar no ensino-aprendizagem da criança e a quem se disponha trabalhar com os pequenos. Ressaltamos a importância do lúdico, pois, segundo Marcellino (1990) há díspares atividades que furtam esta linguagem potencial e subversiva que, para a criança, funciona como um instrumento para a criatividade, a imaginação, a brincadeira, o jogo e, em nosso caso, às trocas de saberes entre os pequenos.

Entendemos a cultura lúdica a partir das culturas da infância, dado que

A ideia de infância é uma ideia moderna [...] durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial [...] Apêndices do gineceu [...] até serem rapidamente integrados na adultez precoce [...] paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2016, p. 3).

Partindo desse pressuposto, podemos falar em infâncias e não apenas numa única infância universal, pois, a categoria biológica de ser criança difere da categoria social que é ter infância (SARMENTO, 2016). Nesse lócus, identificamos que “a infância é o grupo geracional que, nas condições actuais da globalização hegemónica, é mais (e mais progressivamente) afetado pelas condições de desigualdade” (SARMENTO, 2016, p. 10), todavia, é possível observar que a categoria geracional das infâncias, consegue subverter construções culturais totalmente adultocêntricas, dado que “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos (*idem*, p. 11).

Motivados por estes aspectos vemos potência na relação entre os pequenos e dos pequenos com os adultos, percebendo assim que é possível aprender e categorizar instrumentos conceituais para ação educativa a partir dos conteúdos representacionais das crianças.

Outro aspecto para a defesa da cultura lúdica como o principal instrumento para se trabalhar com crianças é a descoberta da interatividade existente no universo da criança e que permite seu desenvolvimento e sua apropriação do mundo a sua volta

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social [...] Esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comum [...] A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia [...] Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento [...] As crianças, quando crescem, deixam seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que

estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte (SARMENTO, 2016, p. 14-15).

Mais que produzir cultura, as crianças reproduzem e modificam suas culturas por intermédio das relações que, em nosso caso, destacam-se entre os pares. Por fim, outro aspecto que compreende nossa defesa da cultura lúdica está relacionado com o entendimento de que a própria sociedade se pauta no jogo, ou seja, na ludicidade, ao longo de seu desenvolvimento. Esta característica é o que Huizinga defende como *homo ludens*, ou seja, o homem lúdico – que joga. No que tange às relações humanas, vemos que

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar (HUIZINGA, 2012, p. 7).

O jogo, a partir deste ponto de vista, não pode ter seu entendimento reduzido a termos “lógicos, biológico ou estéticos” (*idem*, p. 10), ou seja, podemos ver também o jogo como um elemento constituinte da cultura e, sob tal prisma, defendemos a cultura lúdica da criança como criadora e modificadora da cultura. Na análise proposta por Colavitto (2015) acerca do *homo ludens* de Huizinga (2012), vemos a seguinte inferência

Ele integra o conceito de lúdico ao conceito de cultura e afirma que o jogo é uma forma de organização do mundo. Para ele, a civilização organiza-se por meio de atividades lúdicas, dando-se o regulamento das relações de forma similar às regras presentes nos jogos (COLAVITTO, 2015, p. 54).

Neste sentido, a criança como parte integrante da sociedade, atua concretamente no âmbito cultural e, em nossa análise, contribui significativamente por apresentar na brincadeira, ou seja, numa forma de jogo, subsídios para que conheçamos suas interpretações do mundo (COLAVITTO, 2015; MAGER, *et. al*, 2011).

Desse modo, partindo da visão de culturas de infância, vimos nas crianças do circo e nas escolas dois extremos com características muito particulares o que nos instigou a fomentar as categorias que serão pormenorizadas a seguir.

4.3.1 Linguagem oral/corporal X Linguagem escrita

Nesta subseção apresentamos nossa primeira categoria partindo da análise dos diários de campo produzidos no Circo Di Sarah e nos autores que fundamentam nosso olhar acerca das escolas. Nosso objetivo é destacar os aspectos culturais de cada destino e, em seguida, alocar os *topoi* do circo e das escolas numa zona de contato para reflexões acerca do modo como a educação pode ser problematizada, utilizando como subsídio um ambiente não formal, em nosso caso, representado pelo circo.

4.3.1.1 O Circo

A cultura e a tradição circense transmitem-se por excelência pela oralidade que “embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração” (MACEDO, 2008, p. 93). Em nossa pesquisa, observamos que os meninos e meninas do Circo, apresentam este conceito incorporado ao seu dia-a-dia. Segue a fala de um dos adolescentes entrevistados. “Gabriel (19 anos): eu era palhaço, estou ensaiando o globo aqui, os meninos estão me ensinando a rodar e eu já estou aprendendo” (Diário de campo, dia 15/12/2015). A realização de múltiplas atividades aparece neste outro trecho “Gabriel (19 anos): eu fazia trapézio também” (*idem*). O que nos chamou atenção, foi o modo como estes saberes foram adquiridos “Gabriel (19 anos): É na hora assim, ‘vamos ensaiar?’ então pegamos as coisas e ensaiamos” (*idem*).

Nos trechos apresentados percebemos um aprendizado coletivo em que os circenses observam, imitam, e aprendem fazendo por meio da tradição da oralidade. Durante um dos encontros

Fomos para o picadeiro, o Lucas (16 anos) e o Gabriel (19 anos) me ensinaram algumas coisas sobre malabares, claves e aros – eles também treinaram um pouco [...] Na hora em que eles vieram me ensinar os aros [...] o Vinícius (5 anos) ficou me assistindo, então disse **“está errado, tem que rodar no dedo”**, fiz sua sugestão e ele **“nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais”**. Rodei mais um pouco os aros e então ele fez o seguinte apontamento: **“agora você já treinou”** (Diário de campo, dia 15/12/2015)

Durante as falas do pequeno Vinícius (5 anos), os adolescentes não o repreenderam nem tampouco diminuíram suas inferências. Pudemos constatar assim que a prática de observar o outro e aprender a partir da observação e da oralidade encontra-se no cotidiano do circo desde a infância. O Vinicius (5 anos), nos disse o modo correto para realizar os malabares com os aros de modo seguro e com propriedade fazendo-o de modo horizontal, ou seja, independente da distância que apresentamos. Em nossa análise percebemos que possivelmente, na concepção do Vinicius (5 anos), eu estava sendo aceito na família circense, dado que “no circo o conceito de família se amplia ao relacionamento com os filhos casados que vivem dentro do circo, além dos sujeitos vindos de outras famílias que fazem parte do grupo” (MACEDO, 2008, p. 89).

Entendemos que a “oralidade não é apenas uma escolha, mas também uma questão ligada ao caráter corporal das técnicas [...] com o suporte do exemplo prático” (MACEDO, 2008, p. 96-97). Podemos dizer que o pequeno Vinicius (5 anos), pela observação, imitação e prática com os malabares, somada a valorização da oralidade, nos passou cotidianamente os ensinamentos adquiridos de modo prático, espontâneo e objetivo.

Outra característica que observamos na linguagem circense está relacionada com o riso. Em um dos dias de nossa observação

João (Pesquisador): Eu vou assistir vocês e depois preciso voltar para Maringá, porque amanhã tenho aula.

Sarah (7 anos): Do quê?

João (Pesquisador): É uma aula de formação de professores.

Sarah (7 anos): Do quê?

João (Pesquisador): A gente aprende como ensinar os outros.

Sarah (7 anos): Do quê? (risos). Estou fazendo piada para você (risos) (Diário de campo, dia 15/12/2015).

João (Pesquisador): Você é boa em fazer os outros rirem sabia?

Sarah (7 anos): Não! (risos)

João (Pesquisador): Não? (risos)

Sarah (7 anos): É uma piada (risos)

João (pesquisador): Do quê? (risos)

Sarah (7 anos): O quê?

João (pesquisador): Do quê?

Sarah (7 anos): Do quê? (risos) (*Idem*).

A partir dos trechos expostos podemos refletir acerca da presença do riso no cotidiano circense. Para Colavitto (2015) “por meio do riso, nós nos sobrepomos à condição humana racional e exercitamos a imaginação na direção de uma atitude libertadora” (p. 72), ou seja, o riso permite que se subverta a ordem, que se quebrem paradigmas, que se criem inferências surpreendentes para situações cotidianas e que se brinque com as palavras, como no caso de Sarah (7 anos) ao repetir a palavra “do quê?” demasiadas vezes. Em suma, vemos que

O riso liberta porque ele tem o poder de contar, de maneira descentralizada, o mesmo status de verdade que contém o poder centralizado. É como se o riso tivesse a capacidade de descentralizar o poder, ou seja, todos podem rir. Esse poder é direito de todos (COLAVITTO, 2015, p. 76).

Assim que notei o caráter cômico no diálogo com Sarah (7 anos), me permiti entrar na brincadeira, criar diferentes respostas para cada “Do quê?” e repetir o que ela falava, ou seja, rir *com* e junto. O riso, a partir do exposto, pode ser visto como outro instrumento democrático e libertador dentro da cultura circense, o fato da figura do palhaço ser parte do cotidiano reforça e potencializa o riso como podemos observar no seguinte trecho:

Gabriel (19 anos): Você precisa ver aqui quando está na hora do espetáculo [...] precisa ver a bagunça que é, vendendo as coisas, é muito bom [...] quando vai aqui em cima (no picadeiro) é organizadinho [...] Na hora que entra o menino e **palhaço todo mundo do circo pára, ficam todos o assistindo fazer palhaço** (Diário de campo, dia 15/12/2015).

O trecho destacado chama atenção pela importância dada ao palhaço no Circo di Sarah e que, segundo Macedo (2008) é parte característica de outros circos de pequeno porte. Neste sentido, é possível considerar que a presença da figura lúdica do palhaço auxilia na construção cultural dos outros integrantes partindo de um ponto de vista que valoriza o riso, a piada e a brincadeira.

Nas escolas, nos moldes tradicionais, identificamos que poucas são as ações que buscam o riso, todavia, antes de aprofundarmos nossa análise, apresentamos as características que compreendem a linguagem neste âmbito.

4.3.1.2 As Escolas

A fim de elencar os *topoi* a serem levados para a zona de contato, expomos nossa análise das escolas, embasando nossas observações em características universais reiteradas por diferentes autoras e autores.

No entendimento de cultura de infâncias, há uma estreita relação entre a institucionalização da criança e a segregação da infância da esfera social e adulta, ou seja,

O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos” (SARMENTO, *et. al.*, 2007, p. 184)

A instituição de que falam os autores é a escola e o nosso entendimento de direitos políticos abarca também o direito a opinião e expressão, legitimado no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Nesse sentido, ao analisar o material da pesquisa, pudemos reiterar na fala dos pequenos a ausência de registros sobre participação nas decisões das escolas, e constatamos a tradição rígida e regrada de diversas instituições.

Entre “um intervalo e outro fiquei ao lado de uma sala e escutei uma professora falando das regras para os alunos (do caderno, do silêncio, do sinal), nada muito

ditatorial, mas ela estava bem incisiva com as regras” (Diário de campo, dia 29/02/2016). Notamos que as instruções/regras eram dadas cartesianamente, assim como ocorre em outras instituições, sem a consulta dos educandos e que não houve resistência enquanto a professora falava. De nenhuma forma isso pode levar-nos a concluir nada sobre a escola em questão, a experiência simplesmente nos invoca a reflexão de que

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, *in*, GOUVÊA, org., 2008, p. 7).

Outro ponto importante de análise faz referência ao riso. Percebemos que esta característica é dificilmente abordada nas escolas, visto que não há o interesse, por parte de muitas instituições, em promover o riso durante as atividades com os educandos. Acreditamos que um fator que acarreta nesse modo de conduta das escolas relaciona-se novamente com questões de poder, pois

Rir pode ser libertador e revolucionário. É como se o mundo pudesse se revelar por meio do jogo e do riso e, dessa forma, munidos do poder de tal revelação, fossemos capazes de realizar uma compreensão libertadora (COLAVITO, 2015, p. 77).

Dito de outro modo, rir pode significar quebrar com a autoridade vigente e por todos em pé de igualdade e para as escolas, nos moldes tradicionais, este é um instrumento que precisa ser vigiado para que haja um maior controle e estabeleça-se uma hierarquia entre crianças e adultos. Em suma, podemos dizer que por pertencer à linguagem oral, o riso não cabe em muitas escolas, pois estas partem de uma cultura da linguagem escrita como o principal subsídio para a formação dos sujeitos, no entanto, é possível dialogar o circo e as escolas no que tange a linguagem.

4.3.1.3 Zona de Contato – *Topoi*: linguagem

Partimos do pressuposto da **linguagem** como *topoi* entre o circo e as escolas, defendendo a ideia de que a oralidade/corporeidade vista nos meninos e meninas circenses, vai ao sentido inverso da valorização e hegemonia da escrita nas instituições formais de ensino.

A transmissão de conhecimentos mediada pela linguagem corporal pode ser observada na passagem a seguir

João (Pesquisador): Fomos buscar as coisas no carro e mostrei minha cena com a cadeira para o Gabrielzinho (7 anos) e a Sarah (7 anos). Elas ficaram bem empolgadas assistindo e assim que terminei, eles refizeram minha cena [...] Foi interessante a riqueza de detalhes que eles trouxeram e, além disso, novas *gag's* como, por exemplo, a que uma pessoa vai sentar e a outra puxa a cadeira para o outro cair no chão. Eles têm uma atenção incrível, uma possibilidade pode ser o fato do aprendizado do circo ser oral e principalmente pela imitação, pelo corpo (Diário de Campo, dia 18/12/2015).

Devido a linguagem própria do circo, o Gabrielzinho (7 anos) após assistir a cena perguntou “Gabrielzinho (7 anos): Depois do espetáculo você **faz** palhaço comigo?” (Diário de Campo, dia 18/12/2015). Notamos uma relação direta do aprendizado ver/fazer, além da apropriação de que o conhecimento pode ser passado na prática.

A mesma relação ver/fazer foi apontada pela dona do circo

Suelen: Eles têm essa vontade e é assim que começa. Eles **veem** um apresentar uma coisa, outro apresentar outra e com algumas eles se identificam. Então dizem “eu quero aprender a fazer isso”, **têm essa curiosidade deles** [...] não é uma coisa forçada (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Em relação ao Circo di Sarah, a tradição de “todos sabem fazer tudo” reitera a curiosidade construída culturalmente nos meninos e meninas. Na fala da Raíssa (14 anos), apareceu novamente o ensinamento vindo da oralidade/corporeidade: “a lira eu aprendi com minha mãe [...] faço tecido, faço magia, dança, tudo aqui, menos o globo. Minha mãe já fez globo” (Diário de campo, dia 15/12/2015). Nas falas

selecionadas, percebemos a multiplicidade de conhecimentos e a importância atribuída à prática, bem como o interesse em saber outras técnicas, outros números, em suma, outros conhecimentos.

No referido à Escola Estadual, a **linguagem** é atribuída para o aluno e não à criança. Esta característica não é exclusiva deste destino, pois em outras instituições

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa [...] De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p. 588).

Ao contrário da curiosidade relatada no Circo di Sarah, nas instituições escolares os saberes encontram-se formatados num “molde” que busca padronizar o comportamento da criança. Nesta lógica

A escola está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui todos são iguais”. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., de seus sujeitos e atores (CANDAU, org. 2010, p. 14).

Um instrumento utilizado pelas escolas para padronizar é o plano político pedagógico que, ao ser delimitado fora do ambiente das salas de aula, compreende um posicionamento político e ideológico que deve ser “apreendido” pelos educandos. Este recurso, pertencente à linguagem escrita, encontra-se nos livros, no discurso tradicional de professoras e professores, diretoras e diretores e nas regras que as instituições criam para controlar e ordenar o ambiente da escola. Em outras palavras “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige” (CANDAU, org. 2010, p. 53).

Partindo destas reflexões, inferimos que as escolas podem aprender com o circo a importância da promoção do diálogo entre crianças/crianças, crianças/adultos e adultos/crianças a fim de possibilitar a criação de um ambiente lúdico em que a

curiosidade possa ser promovida e potencializada pela oralidade/visualidade. No circo os meninos e meninas aprendem vendo/fazendo junto com outras crianças e junto **com** os adultos, é uma sistematização não-hegemônica de aprendizagem que se dá pela oralidade frente à escrita perpetuada ainda hoje nas escolas. Mas como se dá ao certo a transmissão de conhecimentos nestes destinos? Percebemos que o *topoi* da **relação** pode responder.

4.3.2 Relação horizontal X relação vertical

A segunda categoria de análise vai ao encontro da **relação** como *topoi* a ser dialogado/traduzido na zona de contato entre o Circo di Sarah e as escolas. Apresentamos num primeiro momento aspectos culturais do circo e das escolas que justificam a categoria e, em seguida, refletimos acerca do que os ambientes formais de ensino podem aprender com a cultura circense.

4.3.2.1 O Circo

Durante nossas andanças pelo Circo di Sarah, observamos um “espaço muito mais democrático [...] a ideia de comunidade, de todo mundo sabe fazer um pouco de tudo” (Diário de campo, dia 18/12/2015), o que vai de encontro com a premissa das escolas formais.

Notemos os seguintes trechos das entrevistas realizadas no Circo di Sarah:

João (Pesquisador): Quantas pessoas mais ou menos têm aqui?

Suelen: Geralmente trinta, trinta e cinco pessoas. Agora, esses dias eu não contei (risos), mas é mais ou menos isso. É uma trupe pequena até (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Gabriel (19 anos): Aquele menino de vermelho é meu primo também; não é primo, mas eu considero (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala de Suelen não houve distinção entre crianças e adultos e na fala de Gabriel (19 anos), a relação de parentesco com o “primo” dado a convivência no ambiente reitera a sensação de comunidade e a relação de horizontalidade entre os

circenses, visto que todos têm o direito de aprender um pouco de tudo, mesmo havendo trabalhos que acabam sendo atribuídos a sujeitos com certas características físicas como ocorre, por exemplo, na montagem e desmontagem do circo que fica sob responsabilidade dos homens por se tratar de um trabalho que demanda mais força. Entretanto, até mesmo nessas atividades a regra não é totalmente fixa, dado que “o Gabrielzinho (7 anos), faz de tudo, sobe e desce escadas, faz contrarregra, ajuda a desmontar e montar a lona” (Diário de campo, dia 19/12/2015). Notamos que no circo, há a presença de uma hierarquia horizontal que permite, como observamos com o pequeno Gabriel (7 anos), que as crianças tenham o mesmo direito de participação que os adultos, pois a educação das crianças “dentro do circo torna-se responsabilidade de todos os integrantes” (MACEDO, 2008, p. 155).

Após conversa com a Sarah (7 anos), anotamos a relação de pertença ao grupo do circo e a noção de conhecimento do todo. “João (pesquisador): você já viu um monte de vezes o espetáculo, eu não vi nenhuma. Sarah (7 anos): Sim, eu já vi várias vezes, mas eu ainda gosto. [...] Ela sabe o espetáculo inteiro, as falas, a sequência” (Diário de campo, dia 15/12/2015). Tal relato coaduna com a perspectiva de que “as crianças dentro do circo compartilham e interagem com todo o grupo e têm contínuas influências dos outros integrantes, seja como **exemplo** ou como **modelo**” (*grifo nosso*, MACEDO, 2008, p. 247). A visão do adulto como exemplo e modelo, relaciona-se com o diálogo e o caráter democrático existente na cultura daquele circo, contrapondo a relação vertical presenciada dentro dos sistemas de algumas escolas com características tradicionais.

4.3.2.2 As Escolas

As instituições escolares, ao longo de seu processo histórico, apresentam segundo díspares autores um ambiente de relações de poder hierárquicas e verticais, pode-se dizer que “o processo pedagógico *corporifica relações de poder* entre professores e aprendizes [...] com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem” (GORE, *in*: SILVA *org.* 2011, p. 13). Neste

sentido, as escolas apresentam a figura do professor como aquele a quem pertence o saber enquanto o aluno encontra-se como um receptáculo a ser preenchido com um conjunto de técnicas homogêneas aplicadas a todas as meninas e meninos sem distinção (FREIRE, 2014).

Como consequência das relações de poder nas escolas, podemos destacar uma cultura “naturalizada” de controle e ordem para com as crianças. Em nosso segundo dia de intervenção na Escola Estadual

Uma das moças que trabalha aqui veio falar conversar comigo e fez a seguinte pergunta: “você está pesquisando?”, disse que sim e ela então indagou: “**me diz por que eles correm tanto**, no colégio que eu trabalhava não era assim” (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Notamos que o incômodo ia ao encontro da falta de ordem causada pela correria das crianças nos corredores durante o intervalo. Se analisarmos a normatização da ordem e da disciplina dentro dos âmbitos escolares podemos inferir que

A norma está ancorada no saber, na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder, na medida em que constitui princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina (LARROSA *in*: SILVA org. 2011, p. 76).

Em outras palavras, as relações de poder/saber nas escolas legitimam, além da hierarquização das relações professor-aluno, a normatização de que a disciplina e a boa conduta dos alunos estão delimitadas pela ordem, pelo silêncio e pelo “bom comportamento”. No entanto, ao analisar a fala das crianças, notamos que o ato de correr está para além da “falta” de comportamento como nos faz pensar a conversa com Junior (7 anos). “João (pesquisador): No intervalo você brinca? Junior (7 anos): **a gente corre para comer, por causa do lanche [...] quando dá tempo a gente brinca**” (Diário de campo, dia 02/03/2016). A relação entre a correria e o intervalo se dá, segundo a resposta de Junior (7 anos), pela falta de tempo destinada aos meninos e meninas que, no regulamento de muitas escolas do Paraná, consta ser de vinte minutos, todavia, com quinze minutos soa um primeiro sinal para as crianças

formarem filas a fim de retornar as salas de aula.

Em diálogo com a consideração feita pela funcionária do colégio, percebemos que os alunos muitas vezes não têm direito a voz e que a relação é vertical no sentido adulto para as crianças. Reiteramos tal fato, pois, notamos nas falas de alguns pequenos o entendimento de que é preciso ser adulto para ensinar

João (pesquisador): O que você acha que é preciso para ensinar alguém?

Junior (7 anos): **É preciso ser diretor primeiro** (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Ao relacionar a responsabilidade do ensinar com a figura do adulto, atinamos que a rigidez das regras e a normatização das instituições se veem incorporadas nos pequenos, todavia, num sentido de poder que, em nosso arcabouço teórico, relacionamos com o conceito de opressão dos adultos em relação às crianças. Destarte, inferimos que “na medida em que a escola é quase como se fosse superposta ao mundo da criança, ela é uma instituição por si só já autoritária [...] se impõe de cima para baixo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 55), regula e restringe a liberdade dos meninos e meninas, em suma, podemos dizer que “a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas” (CORSARO, 2011, p. 32). Para Freire, liberdade é ter opções (1978). É preciso ter opções de conhecer com maior profundidade, opções de espaço para escolher o que fazer nele e opções de relações humanas para entender que é preciso solidariedade para lutar pela liberdade, pois “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, lutam por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1978, p. 35) e no ambiente das escolas, podemos considerar que busca-se mais a ordem por meio de relações de opressão dos adultos para com as crianças do que a liberdade dos pequenos.

Como então aproximar o circo das escolas numa zona de contato capaz de gerar reflexões que apontem caminhos para repensarmos formas de ensino a espaços

escolares? Propomo-nos a dialogar neste sentido na subseção a seguir.

4.3.2.3 Zona de Contato – *Topoi*: relação

Em síntese, delineamos que um segundo *topoi* entre o circo e as escolas é marcado pela **relação**, sendo esta, respectivamente horizontal e vertical nas instituições abarcadas pelo estudo. Neste ponto, inferimos que os modos de relação expressos no circo, podem gerar contribuições às meninas meninos e aos adultos das instituições formais de ensino dado seu caráter lúdico, imaginativo, curioso, coletivo e dialógico. Ao pensarmos na escola, entendemos que

Esta busca, esta curiosidade permanente não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo [...] o convite à assunção da curiosidade na busca da leitura do real, do concreto, deve ser um convite não apenas ao menininho A, ao menininho B, mas ao grupo de estudantes, de crianças. E que, inclusive, aprendam também a crescer na curiosidade entre eles, e não apenas a desenvolver cada um a sua curiosidade. No fundo, o conhecimento é social também, e não só individual, apesar da dimensão individual que há nessa curiosidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 72).

O trecho acima pode ser entendido a partir da defesa de uma educação em que haja relações horizontais entre educadores e educandos, uma vez que as dimensões individuais e coletivas são potencializadas quando pensadas em grupo e com a participação democrática de todos. **No Circo** observado, notamos que o ambiente, o contato entre crianças e adultos e entre as crianças com seus pares, de modo democrático e horizontal, permite que haja a criação de vínculo com o espaço. No brincar, por exemplo, “a criança brinca de ser artista, joga com instrumentos e aparelhos, e até o treino pode ser considerado uma atividade lúdica” (MACEDO, 2008, p. 111). No Circo di Sarah

Gabriel (19 anos): Filho de dono às vezes não brinca com os empregados, aqui não (falando da Sarah), ela brinca com todo mundo, abraça todo mundo [...] aqui todo mundo é gente boa (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Entendemos que a relação do brincar e da coletividade, bem como as relações

de caráter horizontal, ocorrem de modo mais expressivo nos circos de pequeno e médio porte e com características de circo família

Raíssa (14 anos): Quando eu estava no circo da minha avó a gente saía, mas tem alguns circos – minha mãe trabalhou em circo **grande** – em que não podia sair, as crianças não podiam brincar. Eu, dos nove aos onze fui presa dentro disso. Sair um pouco a gente saía, minha mãe sempre levava a gente ao shopping, mas quando começava a movimentação antes do espetáculo – a circulação de pessoas da cidade no circo -, não podia ver a cara de nenhuma criança [...] tem circos que a criança não pode sair de sua **casa**²⁴ e outros sim, mas **eu prefiro a criança solta assim, para conhecer, saber o que faz** (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Na lógica dos circos maiores, talvez o conceito de medo apareça com mais frequência, acarretando no confinamento das crianças durante o período do pré-espetáculo e espetáculo. O mesmo pode ocorrer em circos pequenos, no entanto, pela nossa experiência no Circo di Sarah, notamos uma confiança maior na comunidade em que estão alocados, o que, na maioria das vezes compreende “lugares mais afastados do centro, atingindo geralmente apenas uma parte da cidade” (MACEDO, 2008, p. 50).

Tal inferência nos traz a reflexão de que não há como generalizar que toda educação dentro do âmbito circense é dialógica e horizontal, do mesmo modo, não podemos considerar todas as experiências nas escolas como opressoras e dotadas de verticalidade do adulto para com a criança.

Ao tratarmos do *topoi* relação nas **escolas**, notamos uma hierarquia vertical datada e construída historicamente, dado que “o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos” (SACRISTAN, 2005, p. 11). Em outras palavras, as escolas muitas vezes sistematizam e normatizam separadamente as funções do adulto/professor e da criança/aluno, determinando assim, papéis sociais a cada um desses sujeitos (*idem*)

Deste modo, na relação com o conhecimento, vimos que as escolas podem

²⁴ Nome utilizado pelos circenses para designar seus trailers.

aprender com o circo escolar um paradigma horizontal de relação partindo de um entendimento cultural de participação democrática em que crianças e adultos atuam juntos, de modo não institucionalizado. Raíssa (14 anos) nos conta que “a maioria das pessoas do circo são sem estudos [...] eu sai do circo porque queria estudar, queria me formar em medicina” (Diário de campo, dia 15/12/2015), nada obstante, notamos o reconhecimento e o valor que os circenses atribuem aos conhecimentos obtidos por intermédio da tradição e da prática “Raíssa (14 anos): Aqui a gente aprende assim (na prática, vendo, imitando); tem gente que fica bobo, estuda para isso (engenharia), mas aqui todo mundo já sabe” (*idem*).

Podemos analisar na fala de Raíssa (14 anos), dois polos acerca da formação; um que diz respeito ao entendimento da necessidade dos estudos – formais, e outro reconhecendo que o modo de ensino entre os circenses apresenta-se como mais completo e caracterizado num outro tempo. Esta formação múltipla das crianças e adolescentes circenses é reiterada por Macedo (2008) ao considerar que “a educação das crianças dentro do circo torna-se responsabilidade de todos [...] Cada componente auxilia na formação artística das crianças [...] os ensinamentos adquiridos [...] acabam influenciando na educação geral da própria criança” (p. 156). Um ponto a ser ressaltado é que, esta multiplicidade e democratização dos conhecimentos dentro do circo demandam, em certa medida, outro entendimento de tempo para a formação que, novamente, vai de encontro com a normatização que as escolas impõem ao delimitar e fragmentar os horários das disciplinas, do intervalo, da brincadeira, entre outras. Para tratar deste *topoi* utilizamos a subseção a seguir.

4.3.3 Tempo não linear X tempo linear

Ao longo da pesquisa nos deparamos com a categoria do tempo presente como parte do modo como os pequenos ensinam; este aspecto fundamenta nosso olhar acerca da importância do “aqui-agora” para o desenvolvimento da criança individual e coletivamente, seja por intermédio do espaço, do adulto ou de seus pares. No ambiente das escolas “as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em

suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam” (COHN, 2009, p. 41). Esta noção de criar em meio à disciplina que as escolas impõem pode ser associada à resistência dos meninos e meninas enquanto grupo geracional. Mas como pensar em outros tempos de modo concreto? A partir de nossas observações no Circo di Sarah pudemos identificar a presença de um tempo não linear e sua relação direta com a construção do conhecimento, bem como, categorizar o *topoi* tempo para traduzirmos, numa zona de contato, outro aspecto em que as escolas podem aprender com o circo.

4.3.3.1 O Circo

No Circo di Sarah há uma atmosfera lúdica e um aspecto que nos chamou atenção foi relacionado ao brincar na adolescência:

Raíssa (14 anos): O bom de circo também é que **a gente usa o nosso tempo brincando**. Tem muitas crianças **lá fora** que ficam conectadas ao celular, aqui não [...] a gente joga uno, várias coisas – os adolescentes também brincam [...] Ficamos brincando o dia inteiro e quando chega à noite, nos preparamos para o espetáculo (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Na fala da adolescente pode-se ver uma relação entre a presença e a importância do brincar no ambiente circense. Para além de uma atividade lúdica “são encontradas relações entre o aspecto lúdico, presente no circo, e o fazer artístico circense, buscando sucessivamente argumentar sobre a intencionalidade das ações lúdicas” (MACEDO, 2008, p. 105). Ou seja, o brincar é parte constituinte do modo como meninos e meninas aprendem e dão continuidade à tradição do circo.

As experiências que as crianças vivenciam no seu cotidiano são essenciais para a aquisição de estruturas que lhe darão maior possibilidade de compreensão do mundo à sua volta. Do mesmo modo, as interações que são estabelecidas com outros indivíduos são fundamentais para que o sujeito se conscientize do mundo do qual faz parte. Na criança, essa conscientização se inicia através das brincadeiras e do jogo (MACEDO, 2008, p. 105).

No circo, apercebemos que as experiências dos meninos e meninas encontram na brincadeira uma base extensa, múltipla e incorporada no cotidiano pelos adultos, de modo a potencializar e incentivar, mesmo com intencionalidade comercial, como verificamos no trecho que segue

Gabriel (19 anos): Eu e o Lucas (16 anos) brincávamos de cirquinho de brinquedo, pegávamos aquelas sombrinhas, desmontávamos, colocávamos umas cordinhas e montávamos um cirquinho, ficava igualzinho [...] meu avô **mandava a gente desmontar e montar na frente do circo para o povo que passasse pudesse ver**. A gente colocava uns carrinhos também e fazíamos uns trailers de papelão, era muito bom aquele tempo, agora paramos de fazer porque já estamos grandes (risos) (Diário de campo, dia 15/12/2015).

A fala de Gabriel (19 anos) inspirou-nos duas análises. A primeira reitera a experimentação das crianças por intermédio da brincadeira como constituinte do fazer circense, o que se dá segundo esta perspectiva, num tempo que é ao mesmo tempo presente e dilatado, imerso em práticas cotidianas e lúdicas.

A segunda percepção nos leva a refletir acerca da apropriação do tempo presente da brincadeira como instrumento para divulgar/expor o circo para a cidade. Quando o avô pede para as crianças brincarem em frente ao circo, há a preocupação em criar uma divulgação que sensibilize as pessoas – ao verem crianças brincando de circo, todavia, é permitido que haja troca de experiências entre os pequenos com a população da cidade durante este tempo. É tempo de troca com a comunidade.

Esse tempo para aprender e perpetuar a tradição circense pode ser visto na brincadeira de modo mais subjetivo e no dia-a-dia dos circenses sob uma ótica mais concreta, como na nota

Após o espetáculo fui treinar com o Gabrielzinho (7 anos); havia outros artistas treinando, as meninas do número com o aro, do contorcionismo, outro adolescente que estava fazendo malabares e eu, que mostrei minha cena mais uma vez. **Nós ficamos cerca de cinco horas nesse ambiente de treinar/ajudar/experimentar outros números – havia uma adolescente aprendendo *slack-line*. Não é um tempo fechado, saí por volta das duas horas da manhã do circo nesse dia** (Diário de campo, dia 19/12/2015).

O tempo em que ficamos treinando/brincando após o espetáculo não foi algo determinado/fechado, surgiu de modo espontâneo e intercalando a ludicidade com o rigor da prática para com a excelência dos números. Este modo de treinar, sem a necessidade de um controle ou supervisão dos adultos, como ocorre no Circo di Sarah, é reiterado por Suelen ao relatar que “Para nós é normal, porque convivemos assim, as pessoas de fora que acham diferente” (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O conceito do tempo como potência para aquisição dos conhecimentos dos circenses parte do princípio da liberdade e pluralidade de experiências que atuam em conjunto no circo, ao mesmo tempo. Deste modo

A estrita relação que existe no circo itinerante de pequeno porte entre a arte, o trabalho e a divisão de tarefas, as viagens e o deslocamento, faz parte do contexto familiar, de modo que esses elementos não sejam separados, mas estejam, concomitantemente, presentes em cada momento, sendo eles a base sobre a qual é constituída a educação da criança (MACEDO, 2008, p. 88).

A relação entre arte, trabalho e cotidiano como integrantes do aprendizado da criança, vai ao encontro do tempo não linear como base para a construção desta cultura, ou seja, no circo, notamos a presença de um tempo que é presente, que valoriza momentos presentes. Assim, a reflexão que segue diz respeito às escolas, no referido ao tempo, para então colocarmos este *topoi* numa zona de contato.

4.3.3.2 As Escolas

A partir de uma análise das instituições escolares como instrumento de regulação e hierarquização do saber/poder do adulto em relação à criança, o educador James Marshal disserta acerca dos blocos disciplinares “nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (MARSHAL, *in*: SILVA, org., 2011, p. 25).

Nesta lógica, dentro dos âmbitos escolares que visam o controle dos sujeitos, “para que o poder seja exercido num bloco disciplinar, uma série de condições deve

ser satisfeita. **Essas dizem respeito, essencialmente, à organização do espaço, do tempo e das capacidades**” (*grifo nosso*, MARSHAL, *in*: SILVA, org., 2011, p. 25).

Em outras palavras, as escolas regulamentam e normatizam o espaço – salas de aula, as capacidades – educação seriada, e o tempo – da aula, do intervalo, como instrumentos de controle e homogeneização dos conteúdos e da cultura dos meninos e meninas. Em nota, referente à intervenção na Escola, detectamos que há dois sinais, um acionado para que os alunos formem filas e outro “oficial” para demarcar o início das aulas, assim, identificamos que as crianças usam parte do tempo “para comer, o restante para brincar e ainda perdem os cinco minutos finais por causa do sinal que bate antes do sinal oficial” (Diário de campo, dia 29/02/2016). Os cinco minutos, relatados, servem para que as crianças se organizem em filas e subam para as salas, pois segundo a regulamentação do colégio e de muitos outros do Estado que seguem as mesmas normas, quando o sinal “oficial” toca é preciso que todos os educandos e educandas estejam em suas salas para a aula.

Há uma nítida discrepância do tempo destinado ao intervalo para o tempo que as aulas ocupam no cronograma das escolas, todavia, este aspecto vai ao encontro da lógica dominante que caracterizou as escolas a partir do século XX (SARMENTO, 2016) e que prioriza o tempo para construção de habilidade “úteis” frente ao tempo livre, destinado a troca de experiências e relações entre os sujeitos. Dentro desta lógica “Se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais” (CANDAU, *in*: CANDAU, org., 2010, p. 25). Este foco na homogeneização pode apontar a característica de um tempo que é futuro, ou seja, aquele que invisibiliza os momentos presentes por se preocupar com o que a criança “será” quando sair da escola. Dito de outro modo é como se as escolas, ao prepararem para o futuro, não levassem em consideração a criança no tempo presente.

Dentro do discurso dominante e homogêneo, um modo de controlar e estabelecer relações de poder e normatização nos alunos é regular também o tempo, seja este referente ao tempo livre ou destinado a blocos disciplinares. Nada obstante,

como pensar em alternativas e propostas para a desconstrução da linearidade do tempo vista nas escolas? Novamente nos abraçamos na cultura circense para levantar conceitos não hegemônicos.

4.3.3.3 Zona de contato - *Topoi*: tempo

O terceiro *topoi* a ser traduzido na zona de contato estabelecida em nossa pesquisa diz respeito ao tempo. Numa macro escala, expressamos que o tempo em que estamos inseridos socialmente encontra-se em transição; este por sua vez compreende a passagem da noção de um tempo lento, característico da modernidade, para um tempo rápido – visto na pós-modernidade, no entanto “as sociedades, à semelhança do que acontece com as interações sociais, constroem-se sobre uma multiplicidade de tempos sociais e diferem consoante as combinações e as hierarquias específicas dos tempos sociais que privilegiam” (SANTOS, 2010, p. 68), ou seja, o tempo que caracteriza uma sociedade e suas relações dá-se pela harmonia entre diferentes tempos que, segundo Santos (2010) podem ser de longa duração, *au ralenti*, cíclico, atrasado em relação a si mesmo, cujo desdobrar se mantém em espera, acelerado em relação a si mesmo, da contingência e descontinuidade e explosivo (*idem*).

Em nossa análise, categorizamos o circo dentro de uma combinação que rompe com a dualidade construída pela modernidade ao abarcar simultaneamente **tempos de longa e curta duração, cíclicos e de descontinuidade**. A respeito do tempo de longa duração, justificamos que é por intermédio deste que a tradição circense se mantém, dado que “todos os saberes necessários para a perpetuação do fazer circense são transmitidos dentro do próprio contexto do circo” (MACEDO, 2008, p. 136), entretanto, vemos que o tempo é entrecortado pelos curtos períodos em que o circo fica em cada cidade

Suelen: Às vezes ficamos uma semana só.

João (Pesquisador): Vocês têm lugares fixos que vão sempre?

Suelen: Não, às vezes fazemos uma rota e não dá certo, às vezes tem alguém passando ou que tenha passado há pouco tempo – outros

circos. Às vezes tem algum evento na cidade e nesses casos temos que desviar a rota (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Suelen: A gente vai parar uns dias nas próximas semanas, para dar uma descansada [...] deu 3, 4 dias e está tudo uma delícia [...] deu uma semana já começa meu Deus, o que eu vou fazer, pois você está numa casa, sentado vendo TV, não tem o que fazer [...] você sente falta daquela correria, daquele negócio de montar, desmontar, pega uma coisa, pega outra... você começa a sentir aquela falta (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Gabriel (19 anos): Já vai fazer duas semanas que estamos aqui, se eu ficar mais uma eu fico doido, querendo ir embora (risos), **é porque a gente conhece gente nova, é muito bom** [...] se eu ficar parado do jeito que o povo faz eu não consigo (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Utilizamos os três excertos acima para reiterar a relação entre o tempo de longa e de curta duração no circo. Pelas falas de Suelen e de Gabriel (19 anos), vimos que há, na cultura itinerante, um *modus vivendi* que busca novas relações, novas trocas de experiências, que permite a abertura para mudar a rota se necessário, que crítica a cultura pautada na rotina e na fixidez de uma casa por exemplo, no entanto, que valoriza o tempo presente para problematizar tais aspectos. Notamos que é nesta itinerância e nas constantes trocas que os circenses, pela prática no tempo presente em cada cidade, vão perpetuando suas tradições. Dito de outro modo, a descontinuidade do tempo para os circenses – dado que a estadia pode variar de acordo com o contexto da cidade, como aponta Suelen – está intrínseca ao tempo cíclico que permite que as crianças aprendam com os pais/adultos as técnicas e práticas e, conseqüentemente, repassem a seus filhos e filhas futuramente e, portanto, preserve o tempo de longa duração que é o da tradição.

A característica itinerante e a não linearidade do tempo no circo, permite, de modo espontâneo, contínuas trocas

De informações e de descobertas das técnicas por parte das crianças, que, a partir da observação dos adultos, durante a prática do circo, os imitam durante momentos lúdicos e acabam aprendendo números e figuras, experimentando, se divertindo e brincando, criando uma contínua troca de conhecimentos também entre eles (MACEDO, 2008, p. 158).

Esta liberdade que o tempo circense permite e que, como o excerto acima pontua, potencializa o aprendizado das crianças, pode ser um importante instrumento para ensinar as escolas a democratizarem o acesso ao conhecimento partindo da realidade dos pequenos e instigando sua curiosidade. No entanto, as próprias instituições formais de ensino reiteram preconceitos e resistem a aceitar a existência de outros tempos, além do linear, do cronometrado e do segmentado construídos historicamente na modernidade e visando o futuro dos alunos e alunas. Podemos reiterar esta inferência a partir do relato dos circenses:

Sarah (7 anos): Eu passei para o segundo, estava no primeiro [...] **quando a gente passa pode ficar fora das aulas** [...] eu tive que ficar até nas férias lá na escola.

Raíssa (14 anos): Por causa da greve né?

Sarah (7 anos): Não, é que era folga só das outras crianças, porque eu cheguei ontem.

Raíssa (14 anos): Você foi para o colégio ontem?

Sarah (7 anos): **Não, foi lá na outra praça.**

João (Pesquisador): Mas você prefere ficar onde?

Sarah (7 anos): Aqui eu fico (risos)

Raíssa (14 anos): A maioria das crianças quando fala “quero estudar”, que estudar o que, **eu quero é circo, quero é brincar** (Diário de campo, dia 15/12/201).

Uma reflexão feita a partir da análise da fala de Sarah (7 anos), ao expor que prefere o circo e que pode sair da escola quando acaba a aula, compreende um modo afetivo de ver o circo. Podemos entender esta expressão como “gostar de estar no circo”. Em contrapartida, a normatização imposta pelas escolas, no intuito de controle, afasta os educandos proporcionando um sentimento de repulsa e desinteresse em relação ao conteúdo e, muitas vezes, aos educadores e educadoras.

O respeito ao tempo da criança, em nossa percepção, ocorre no circo de modo democrático atinando a participação de todos; em contrapartida, nas escolas vimos a organização das crianças em séries díspares e controladas por tempos limitados e regulamentados o que, conseqüentemente, afasta os meninos e meninas da vida mais inteira da escola.

Para além do tempo, quais outros aspectos as escolas podem aprender com o circo? Nas duas subseções a seguir demonstramos a existência de duas outras categorias: o espaço e a política.

4.3.4 – Exploração do espaço X delimitação do espaço.

A partir da análise dos resultados produzidos, compreendemos o *topoi* espaço como outra categoria a ser posta em diálogo por intermédio da tradução. Pensamos o espaço em suas características físicas e como potência para a relação entre os sujeitos.

Em nossas andanças pela pesquisa, notamos que o espaço contribui para o ensinar entre os pequenos, atuando como um ambiente educador (Montessori, 2004). No circo notamos a presença de um espaço lúdico e que, ao mesmo tempo em que comporta e delimita a casa dos circenses, é um espaço itinerante que permite a constante troca de experiências com a comunidade. Geralmente, nos circos de pequeno e médio porte

O grupo dialoga e cria relações sociais em todos os lugares nos quais permanece, principalmente por finalidades ligadas com o funcionamento do circo e com as necessidades básicas do grupo. Incluem-se assim todos os momentos durante os quais são efetuadas burocracias ligadas à permissão de funcionamento da casa de espetáculos, como o terreno no qual o circo é armado, ligação de energia, compra de alimentos e outros produtos necessários [...] Em cada localidade, como é comum entre os circos itinerantes, acontece fazer amizades com as pessoas do lugar; sendo mantido o contato que, embora não frequente, se fortalece ao longo do tempo com os sucessivos retornos do circo às mesmas praças (MACEDO, 2008, p. 257).

Esta troca de experiências e a mutabilidade do espaço em que o circo atua, contemplam constantes relações entre os circenses e a comunidade, que em nossa análise, potencializam a exploração do espaço física e socialmente.

Em contrapartida, nas instituições formais, o sistema nascido da modernidade

Assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e

que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerados “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma **cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica**, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos (*grifo nosso*, CANDAU, *in*: CANDAU, org., 2010, p. 53).

Munidos de tais referências e fundamentados na análise de nossos diários de campo é que propomos o diálogo em relação ao *topoi* espaço, no circo e nas escolas.

4.3.4.1 O Circo

A primeira impressão ao entrar no Circo di Sarah foi de muita receptividade e durante os três dias de minha estadia

Os adultos ou estavam nos trailers ou em frente a eles. contei 8 trailers no espaço. Para os adultos eu não pareci uma ameaça, acredito que seja pelo fato muita gente fazer visitas para conhecer, pesquisar. Eles foram muito acolhedores percebi um **Contexto de segurança, liberdade e espaço** (Diário de campo, dia 18/12/2015).

O contexto de espaço relatado em diário remete a liberdade que o ambiente do circo promove para a convivência, as brincadeiras das crianças e o treinamento, alocados democraticamente. Inferimos que esta característica pode ser relacionada como um argumento pedagógico no desenvolvimento dos pequenos e na autonomia para ver, aprender, ensinar e dar continuidade na tradição circense.

A percepção de um espaço que acolhe foi igualmente percebida conforme análise dos seguintes trechos: “Gabriel (19 anos): Você tinha que ficar aqui um dia, dormir aqui” (Diário de campo, dia 15/12/2015); “Rafael (13 anos): Você está dormindo aqui? João (Pesquisador): Eu vim conhecer na verdade” (*idem*); “Lucas (16 anos): Vai ficar aí hoje?” (*idem*); “Sarah (7 anos): você vai ficar quanto aqui?” (Diário de campo, dia 15/12/2015). Em diferentes momentos, os meninos e meninas com quem conversei me convidaram e/ou perguntaram se ia ficar como eles, passar o dia, a noite, etc. Percebemos que há, no cotidiano circense observado, uma abertura ao novo, à comunidade, à amizade e que se expande inclusive ao espaço.

Em relação à educação dentro desta perspectiva, acentuamos que

O caráter itinerante do circo colabora de maneira importante para a educação das crianças e adolescentes, seja na maneira de interpretar a sociedade, seja para a construção de conhecimentos. Um aspecto relevante é o impressionante conhecimento da geografia das localidades visitadas pelo circo, também por parte das crianças (MACEDO, 2008, p. 295).

A itinerância e, em nosso olhar, o fomento à exploração do espaço pelas crianças circenses, reiteram a perspectiva de que há um espaço educador por excelência e dotado de participação democrática de todos. No Circo di Sarah, vimos na prática noções de conhecimentos geográficos distintos apontada por Macedo (2008)

João (Pesquisador): Onde você nasceu?

Gabrielzinho (7 anos): Iporã.

João (Pesquisador): Onde fica?

Gabrielzinho (7 anos): Perto do Paraguay.

João (Pesquisador): Sou de Curitiba, é muito frio lá.

Gabrielzinho (7 anos): **Neva também?**

[...]

João (Pesquisador): Eu nunca vi nevar não, lá em Iporã neva?

Gabrielzinho (7 anos): **Não, só na Argentina**, tem um cara que mora na Argentina (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Ao retratar com propriedade a respeito da geografia da Argentina, bem como o clima de neve, Gabrielzinho (7 anos), denota a capacidade multicultural que o circo abrange ao passear por muitas cidades e ao conviver com artistas de diferentes regiões/países. Esta característica aponta a necessidade de devolver o espaço das cidades/comunidades às crianças e potencializar, dentro de cada contexto, uma abertura e fomento a democratização destes para que meninos e meninas construam uma maior capacidade de relação com o mundo e com menos preconceito (MACEDO, 2008).

Este *topoi* pode ser visto nas instituições formais de modo dissemelhante, assim, dissertamos acerca das características identificadas nas escolas para então colocar os dois destinos em diálogo.

4.3.4.2 As Escolas

A característica das instituições formais de ensino, ao longo de sua construção histórica, aponta o controle e a disciplina como denominadores para a normatização dos educandos e dos âmbitos escolares. Este sistema pode ser identificado na interação professor-aluno, todavia, também na relação que é imposta entre aluno-espaço escolar, visto que “a instituição escolar vigia esse espaço” (SCRISTAN, 2005, p. 58). Esta noção de vigilância é reiterada pelo autor do seguinte modo

Transformados em *habitus*, os usos do tempo e do espaço regulados adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência do poder que têm de nos dirigir. Mais do que governa-los, eles é que nos governam [...] Os espaços escolares, com sua sobriedade, rigidez e até uma certa rusticidade, refletem mais seu passado disciplinador do que uma preocupação (*idem*, p. 143-145).

Vemos que, por intermédio do discurso dos adultos e da limitação do espaço impostas pelas escolas, meninos e meninas incorporam conceitos de submissão ao mundo adulto, bem como de opressão, dado que a escola geralmente apresenta espaços com constantes vigilâncias e regras de comportamento.

Um instrumento concreto desse sistema de controle é a organização espacial da sala de aula, geralmente com cadeiras e mesas umas atrás das outras, com espaços iguais entre os alunos e com uma mesa para o professor(a) de tamanho maior e localizada na parte da frente da sala, de modo que a figura do professor consiga observar/vigiar toda a sala de aula.

Em nossos diários produzidos na Escola Estadual, registramos logo no primeiro dia que

Assim que bateu o sinal veio uma moça conversar comigo para saber quem eu era e o que estava fazendo ali, também me avisou da proibição da tecnologia, pois estava usando meu *Ipad* para gravar os áudios. Disse que fazia parte de uma pesquisa, então ela autorizou. **O colégio tem câmeras e muitos monitores entre os corredores; durante a semana contei uma média de quase três por corredor e, como o espaço é aberto, fica muito gente observando as crianças [...]. Eles não podem ficar na parte de cima – a quadra**

coberta do colégio fica fechada durante o intervalo (Diário de campo, dia 29/02/2016).

Ao impedir o acesso dos educandos à totalidade do espaço escolar, os monitores reiteram uma política de vigilância buscando maior controle dos meninos e meninas. Estas estratégias de normatização podem ser vistas num âmbito geral dentro das escolas ocidentais e, especificamente, de ensino público alocadas no Brasil, dado que “o espaço pedagógico [...] é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 98).

Tais inferências nos levam a reflexão de que a delimitação do espaço nas escolas, além de consciente e regulamentada é naturalizada sob a perspectiva do bom aluno, do bem comportado e aliado ao entendimento de que a formação dada pelas escolas necessita priorizar disciplinas mais duras e exatas frente a estímulos ao lúdico, a participação e a exploração do espaço. Dotados desta análise é que propomos o diálogo a seguir.

4.3.4.3 Zona de contato – *Topoi*: espaço

O quarto *topoi* estabelecido entre o circo e as escolas diz respeito ao espaço, no sentido físico e de relações sociais, entre pares e intergeracionais. Vê-se, de modo geral, que o espaço encontra-se muitas vezes controlado pelos adultos, especialmente nas escolas, isto ocorre, pois “construindo um ambiente cada vez mais distante [...] cada vez mais inadequado à criança, o adulto ampliou seus poderes e, dessa forma, aumentou seu controle sobre a criança” (MONTESSORI, 2004, p. 35), de outra perspectiva, Freire (1996) defende que “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (p. 97) e não somente um destino de reprodução de conteúdos. Em nosso entendimento, o circo permite a existência e a emergência de espaços em que se trocam experiências de modo democrático e participativo, em contrapartida, nas escolas notamos a valorização e a delimitação de um espaço organizado e, como apontamos em nossas observações,

controlado pelos adultos.

Partindo desta perspectiva, inferimos que as escolas podem aprender com o circo a permitir que o espaço seja ocupado e explorado como um todo pelos meninos e meninas, como pudemos constatar durante uma das brincadeiras realizada no Circo di Sarah

Recordando as brincadeiras que fiz com as crianças. Teve polícia e ladrão, pega-pega [...] fizemos um que alguém pegava e congelava a pessoa, se pegasse todos escolhia quem era o pegador, ou então, quem não tivesse pego podia descongelar as pessoas tocando nelas. **Brincamos de esconde-esconde no circo**, foi bem legal, pois utilizamos o espaço, os trailers, o picadeiro e os carros dos circenses como esconderijo, o que potencializou a brincadeira (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Durante a brincadeira, cada elemento físico do circo torna-se parte do jogo, as cordas que, originalmente, servem para dar sustentação à lona, convertem-se em um labirinto utilizado para distrair o pegador, noutro momento, os carros utilizados para divulgar o circo, viram esconderijos e os trailers e carretas – que por si só já atuam como muros ao invés de suas funções, passam a ser vistos como pontos para salvar os jogadores. Noutro exemplo

João (Pesquisador): Do que você gosta de brincar?

Sarah (7 anos): Gosto mais de esconde-esconde [...] eu gosto de elefanta colorido; você escolhe uma cor e a gente vai na cor, se você escolher branco eu fico aqui e você não pode me pegar – Sara estava sentada na porta de um trailer branco (Diário de campo, dia 15/12/2015).

No mesmo dia, mais tarde, brincamos de elefante colorido e percebemos que até mesmo as lixeiras passam a compor a regra do jogo, tocar nas cores especificadas por que liderava a brincadeira. Em contrapartida, vemos nas instituições de ensino uma lógica que prioriza a categorização e fragmentação dos espaços, voltando-se a ambientes pouco lúdicos, entendemos que isso se dá pelo fato de que

A escola fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que o indivíduo é convergente com a aquisição

dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis (SARMENTO, 2011, p. 593).

A partir do trecho acima inferimos que a cultura posta pelas instituições, vai ao encontro do controle e vigilância dos meninos e meninas, buscando um espaço de comportamentos hegemônicos e restringindo assim, a curiosidade, a imaginação, o desafio, a criação e até mesmo a brincadeira dentro da escola. Outro ponto que as escolas podem aprender com as crianças do circo faz referência ao risco saudável que o espaço pode oferecer.

Figura 16 – Gabrielzinho (7 anos) no “telhado”



Durante a cena que compõe a imagem acima, não houve a repreensão de nenhum adulto ao comportamento da criança e, em contrapartida, constatamos uma consciência corporal, destreza e agilidade em Gabrielzinho (7 anos), ao subir na lona para buscar seu chinelo jogado por Rafael (13 anos), durante uma brincadeira. Para escalar, Gabrielzinho (7 anos), utilizou uma das cordas de sustentação, agarrando-se a ela por intermédio da força de seus braços e pernas. A descida deu-se pela mesma

corda num movimento semelhante a um rapel.

Podemos relacionar a consciência corporal com a observação e prática que as crianças têm dos números realizados pelos artistas circenses. Para além desta observação, há pesquisas que inferem a importância do espaço inacabado, sem forma fixa, para que a criança construa qualidades imaginativas. Este tipo de espaço difere-se de um lugar

Construído especificamente para brincar; onde, inclusive os jogos que se podem e se devem fazer estão vinculados a apetrechos e brinquedos adequados: escorregar, balançar, girar escalar e pouco mais. Trata-se de lugares tão pobres e previsíveis que anulam toda possibilidade de criação ou de fantasia das crianças (TONUCCI, 2005, p. 45).

No circo, constatamos que o espaço itinerante é recheado de constantes construções e desconstruções e, no referido às crianças, o ato de ajudar a montar e desmontar é também o ato de brincar com o espaço, físico e geográfico. Este *topoi* apresenta relação direta com políticas que, no circo, estimulam o coletivo e que nas escolas punem e repreendem o erro, pormenorizamos estes conceitos na subseção a seguir.

4.3.5 Políticas coletivas X Políticas de punição e repressão

O último *topoi* levantado e analisado é pautado na política, observando suas consequências nos âmbitos individuais e coletivos. Em nosso sistema de organização política e social

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Tal inferência, demonstra a lógica de um sistema de interesses que faz parte do modo de pensar dos indivíduos alocados dentro da tradição liberal (SAFATLE, 2016) que, no que tange à educação, reitera seu modelo a serviço do sistema capital, o qual pode ser reforçado por propostas de políticas públicas em votação e/ou aprovadas no governo atual brasileiro, dentre elas, destacamos a MP 746/2016 a qual versa acerca da reforma do ensino médio inferindo que

Art. 2º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2016, p. 3).

A mudança proposta, além de retirar a obrigatoriedade do ensino de artes do currículo do ensino médio, ainda prevê no Art. 1º § 1º o aumento da carga horária mínima anual que passa de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2016, p. 2). Nesta lógica, podemos inferir uma maior valorização das disciplinas duras – português e matemática, que, dentro da lógica de mercado, contribuem para a formação do trabalhador, dispensando conhecimentos como as artes.

Além do exposto acima, com a medida provisória, identificamos um estímulo à competição e ao individualismo que cooperam para a fragilidade dos laços humanos (Bauman, 2011), acarretando uma formação voltada à lógica de mercado, esta, legitimada e reproduzida pelas escolas.

Buscando um contraponto a esta lógica, entendemos que, dentro da instituição formal de ensino “a educação deve ser tratada como um bem civil e não simplesmente como um local para investimentos comerciais ou para afirmar uma noção de bem privado, baseado [...] no cumprimento de necessidades individuais” (GIROUX, 2003, p. 56).

Este modo de educação como bem civil pode ser visto no circo. A pluralidade de acordos coletivos entre a família circense ocorre principalmente durante os treinos

Em todas as modalidades de circo, geralmente o treinamento dos circenses iniciantes é feito pelos próprios pais, os quais, por meio da oralidade, transmitem aos filhos a cultura de seu trabalho. Em cada

família, existe um tipo de técnica que se destaca e isto é o que vai determinar a sua singularidade (MACEDO, 2008, p. 49).

A oralidade e os acordos passados de geração em geração apontam um caminho democrático de acesso ao conhecimento, determinados, em nossa análise, por intermédio de políticas coletivas. Tais inferências nos levam a problematizar os conceitos de políticas estabelecidos no circo e nas escolas para traduzi-los, numa zona de contato capaz de refletir acerca dos ensinamentos que os circenses podem passar às instituições escolares. Por tratarmos de um diálogo entre o circo analisado e as escolas de modo geral, não entraremos na problemática acerca de políticas institucionais voltadas ao circo, visto que, a maioria delas destina-se a projetos de circo social – organizações não governamentais, entre outros, e não especificamente a circos de pequeno e médio porte. Destacamos ainda que a zona de contato estabelecida compreende as políticas institucionais do circo investigado em diálogo com as políticas legais utilizadas pelas escolas.

4.3.5.1 O Circo

O primeiro ponto que reitera nossa análise da existência de uma política institucional de coletividade entre os integrantes do Circo di Sarah é derivado da característica familiar presenciada

Gabriel (19 anos): Aqui somos todos família. Naquele carro em que um pessoal está conversando, a de branco é minha prima, a outra minha tia (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Raíssa (14 anos): eu já morei muito em circo minha vida todinha, agora não moro mais, eu moro em Goiânia. Meu pai trabalha com show e quando é férias eu venho para cá com ele [...] eles são em vários irmãos aqui, são 7 e tem vários nomes de circo: Circo Pantanal, Circo di Sarah, Circo Trói (*idem*).

Este contato e vínculo estabelecidos vão ao encontro dos circos de pequeno e médio porte, os quais são estruturados “seguindo uma composição familiar” (MACEDO, 2008, p. 50). Este modelo auxilia também no modo de vida, pois

A multifuncionalidade dos participantes dessa modalidade de circo auxilia na redução da compra de equipamentos e na contratação de mão-de-obra e ajuda na economia de recursos financeiros, e isso só acontece por que todos sabem fazer tudo (*idem*, p. 52).

Reiteramos a participação democrática como política no circo e, especificamente, no Circo di Sarah. O conceito de política coletiva estende-se também para artistas contratados e outras famílias que, às vezes, compõe o cotidiano do circo. Em diário Suelen nos conta que “tem pessoas que moram na cidade e têm o interesse “ah eu queria ir”. Alguns vêm e ajudam na montagem, alguns se interessam em fazer algum número, então aprende e ficam também, é assim” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nota-se no trecho que há um acolhimento com quem não é circense, no entanto, se interessa em conhecer/conviver com o circo.

A política coletiva pode ser vista na relação com as tarefas diárias do circo “Suelen: Com tão pouca idade, as crianças têm muita maturidade. Não estão ali na escola aprendendo números, física, química, mas têm a **vivência. O que elas vivem estão aprendendo**” (Diário de campo, dia 18/12/2015). Nesta passagem notamos a importância dada à prática, significante apontado como pertencente ao modo de ensinar dos pequenos; assim, é possível dizer que o modo como o conhecimento é adquirido no circo, está inserido num espaço/tempo coletivo em que ao ver/fazer eu aprendo/ensino. Todavia, no que diz respeito ao ensino formal, percebemos algumas dificuldades expostas pelos circenses

Suelen: O mais trabalhoso é a documentação para entrar na cidade e a escola [...] há preconceito, nem tanto com os alunos, mas com o pessoal da escola, a diretora [...] às vezes não querem pegar porque são poucos dias, ai dizem “não, porque vou ter que fazer uma matrícula e uma transferência?”, então eu falo “É!, terão que fazer uma matrícula e uma transferência” e eles “mas são poucos dias, vou dar uma declaração” e eu “mas declaração para mim não serve para nada, porque se eu pegar declaração o ano inteiro, no final do ano vai ter o que? Não vai ter presença de escola, não vai ter nota, não vai ter nada” ai eles “mas já fechou o bimestre, não posso fazer nada”, eu mais uma vez “a gente pode para a professora avaliar o aluno nos dias que ele vier. Não precisa dar nota no histórico nem nada, dá um parecer, uma cartinha falando o que eles fizeram, o que não fizeram que depois a gente junta tudo, no final do bimestre, e na escola que eles estiverem

no final do ano serão avaliados” [...] Outras vezes não querem pegar, dizem “vai na outra escola ali” e ficam mandando o abacaxi de um lado para o outro e a gente fica assim, para lá e para cá, é bem chato (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Gabriel (19 anos): nas escolas tem gente que tem preconceito com nós de circo [...] Quando vamos para a escola e estamos estudando, tem gente que faz brincadeiras sem graça, chama a gente de palhaço [...] Aquelas ali estudam ainda – apontando para Lorena (16 anos) e Rafaela (14 anos) - [...] mas aquela outra lá – apontado para uma moça num dos trailers – parou de estudar por causa disso, porque **tem muito preconceito nas escolas**. Eu parei de estudar também na 7ª série por causa do preconceito contra o povo de circo [...] O outro ali também, tem 16 anos – o Lucas -; a mãe não mora com ele, **ele mora com a gente, nós cuidamos dele aqui no circo** (Diário de campo, dia 18/12/2015).

Tomando como base estes dois trechos podemos levantamos as seguintes análises: os circenses têm consciência da burocracia e da legislação para a garantia do direito à educação das crianças, no entanto ressaltam que a própria instituição formal exclui, direta ou indiretamente, os circenses por não se adequarem ao modelo tradicional de educação. Outro ponto são as estratégias propostas, como por exemplo, quando Suelen sugere que a professora avalie o aluno nos dias em que estiver na escola e dê um parecer dizendo o que foi feito ou não, nada obstante, a escola novamente é retratada como não dialógica e resistente ao modo itinerante das crianças do circo; a estratégia das instituições formais de “mandar” os circenses de uma escola a outra reforça nosso argumento.

Partindo da fala de Gabriel (19 anos), atinamos que o preconceito das/nas escolas é um instrumento que acarreta na evasão de muitos circenses; novamente é perceptível que as políticas públicas existentes são pouco eficazes e que as próprias instituições escolares se enrijecem frente à demanda itinerante de meninos e meninas circenses. Buscando identificar as políticas das escolas, dedicamos a subseção a seguir.

4.3.5.2 As Escolas

Uma primeira justificativa para nosso pensamento de escolas como âmbitos de

exclusão e reprodução do pensamento hegemônico tem que ver com o fato de que “as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo maior de manter o homem dominado” (MÉSZAROS, 2008, p. 12), ou seja, em sua construção histórica as escolas transformam-se em mera transferência de conteúdos básicos para garantir uma formação mínima ao futuro sujeito trabalhador; não discordamos da capacitação necessária aos indivíduos, mas temos a consciência de que

A educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança [...] tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes [...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria (MÉSZAROS, 2008, p. 15).

Partindo deste pressuposto, identificamos uma possível causa para o desinteresse em acolher crianças circenses, pois estas almejam outra formação e estão inseridas num ambiente de constantes trocas de experiências.

Para as escolas, inseridas e de acordo com o sistema dominante, “não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99), assim, as políticas de exclusão para com as diferenças e de punição aos que não se adequam ao sistema perpassam níveis macros e micros e refletem-se até mesmo na postura de educadores(as) e crianças, que passam a assumir o discurso dominante e, em nossa análise, tomar o adulto como detentor do saber “João (Pesquisador): O que é preciso para ensinar? Junior (7 anos): **É preciso ser diretor primeiro**” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Esta fala nos trouxe algumas reflexões: a primeira diz respeito ao entendimento da criança de que apenas o adulto pode ensinar, assim, vê-se tomando forma um pensamento que exclui qualquer outra figura como capaz de trocar experiências. Segundo, não só o adulto é retratado como o é na figura do diretor, ou seja, é preciso ter poder e estar acima dos outros para ter o direito a ensinar. Terceiro, é possível ainda analisar questões de gênero, dado que a resposta afirma uma figura masculina como detentora do saber. De modo resumido, analisamos esta resposta do seguinte modo: Para ensinar é preciso ser homem, adulto e estar acima dos outros.

De acordo com Giroux e McLaren (*in*: MOREIRA; SILVA org., 2002) “Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos” (p. 137), para nossa concepção de análise, a resposta de Junior (7 anos), encontra-se impregnada pela política imposta por muitas escolas, a qual versa acerca da hegemonia dos saberes e sujeitos e, conseqüentemente, a exclusão das diferenças. Esse processo pode ser observado segundo Pátaro (2015), por exemplo, pelo discurso de professoras e professores que não se sentem preparados para lidar com questões que vão além do conteúdo programático da escola. O autor, ao investigar as representações sociais de um grupo focal de professores a respeito do papel da escola, identificou que

A representação partilhada pelos(as) participantes da pesquisa apontou [...] que **o objetivo principal da escola é ensinar os conteúdos** e não educar. Embora os(as) docentes reconheçam a presença do educar na escola, manifestam o desejo de não fazê-lo, e gostariam de ensinar apenas os conteúdos, o que seria, na maneira de ver desses(as) professores(as), “mais fácil” e “mais vantajoso” para todos(as) (*grifo do autor*, PÁTARO, 2015, p. 161-162).

O autor aponta que tais argumentos denotam uma “manutenção do antigo” no referido ao papel da escola (*idem*) e, em nosso, caso, percebemos que tal concepção, encontra-se repleta de hierarquias, e políticas que, mesmo objetivando a universalização do acesso à escola, acabam excluindo outros modos de lidar com o conhecimento, com a inclusão das diferenças e com a construção da autonomia dos sujeitos; todavia

Apesar de vivermos em sociedades obscenamente desiguais, a igualdade não é suficiente como princípio orientador da emancipação social. Esta emancipação deve basear-se em dois princípios: o princípio da igualdade e o princípio da diferença. A luta por qualquer um deles deve ser articulada com a luta pelo outro, pois a realização de um é condição da realização do outro (SANTOS, 2010, p. 426).

Dito de outro modo, a igualdade é necessária desde que respeite as diferenças, bem como a diferença é relevante quando não inferioriza os sujeitos e seus saberes. Como então apontar possibilidades para que as escolas articulem diferença e

igualdade? Vemos no circo alguns pontos pertinentes.

4.3.5.3 Zona de contato – *Topoi*: Política

O último *topoi* a ser colocado numa zona de contato, em nossa análise, faz referência às políticas vistas/adotadas no circo e nas escolas, sendo estas identificadas respectivamente como coletivas (MACEDO, 2008) e repressivas (PÁTARO, 2015). Partindo deste pressuposto acreditamos que as escolas podem aprender com o circo a acolher as diferenças respeitando seus modos de aprender e reconhecendo que estas também podem ensinar dado que existem díspares saberes. Pátaro (2015) identifica que há resistência das escolas frente a tais demandas da contemporaneidade e que o principal motivo está relacionado com a estrutura tradicional de escola “dedicada exclusivamente à transmissão dos saberes” (PÁTARO, 2015, p. 166) na qual “o desvio, o elemento estranho e destoante era excluído” (*idem*). Todavia, vemos que o modo coletivo de organização circense pode ser uma referência para a construção de um novo olhar nas instituições formais. Um ponto que potencializa as políticas coletivas do circo pode ser expresso, novamente, pelo caráter familiar

Os circos de pequeno porte se constituem como famílias alargadas, as quais são compostas por diferentes núcleos familiares predominantemente ligados por relações de parentesco, e **se estruturam num modelo semelhante a uma comunidade** [...] os grupos podem ser considerados segundo uma **organização que se baseia no bem-estar da coletividade**. Este aspecto se torna um caráter importante para a educação de crianças e adolescentes pelo fato de que **todos os integrantes do circo influenciam no processo educacional**, tornando-se modelos. Este ponto confirmou que esse contexto familiar no circo de pequeno porte é um lugar propício para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, pois recebem valores, atenções, cuidados e conhecimentos por parte de um conjunto de pessoas que influenciam em seus modos de comportamento dentro do circo e na sociedade (*grifo nosso*, MACEDO, 2008, p. 297).

O modelo semelhante a uma comunidade e a organização coletiva demonstra uma capacidade de formação dentro do circo que, ao mesmo tempo em que acolhe,

busca integrar ao grupo seja, um artista recém-chegado, as crianças ou algum visitante. Este aspecto pode ser incorporado às escolas se estas interessarem-se em buscar novos modos de trocar experiências com os alunos. O grifo nosso referente à importância de todos os circenses estarem envolvidos na construção da educação das crianças, revela a capacidade e a valorização de diferentes saberes, para além do formal e, no que diz respeito às crianças e ao espaço

É um outro mundo, uma minicidade com as crianças brincando e subindo para lá e para cá. Eles têm uma cumplicidade/amizade muito grande [...] O Rafael – 13 anos – é muito inteligente, a Raíssa – 14 anos – também, eles têm uma maturidade para falar, um entendimento das coisas – inclusive das leis - e uma consciência crítica incrível (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Ao mesmo tempo em que notamos estes pontos, reconhecemos a importância do conhecimento formal para os circenses, no entanto, vemos que o preconceito e a dificuldade imposta pelas escolas impedem/desestimulam os estudos, salvo quando as crianças decidem sair do circo para estudar. Neste último caso, outras problemáticas surgem, pois, ao sair, perde-se um componente essencial para a continuidade da tradição circense, perdem-se as pessoas.

As escolas, historicamente, estão associadas “à construção social da infância” (SARMENTO, 2016, p. 3), no entanto esta construção, em parte, não está em relação com as crianças itinerantes do circo, assim, reconhecemos que “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (*idem*). Desigualdade esta catalisada pela exclusão que as escolas impõem aos circenses, inferiorizando assim os conhecimentos empíricos advindos do circo.

Anuímos que

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social [...] esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comum [...] A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia (SARMENTO, 2016, p. 14).

Partindo deste trecho reiteramos a importância de políticas coletivas para que as crianças se apropriem melhor do mundo que as cerca; no circo o senso de comunidade pode ser visto como uma máxima nas relações; por outro lado, nas escolas, até mesmo os espaços de partilha – salas de aula, pátio – apresentam-se mediados/controlados por adultos e, muitas vezes, apenas por eles. Tais configurações estendem o conceito de exclusão às diferenças de modo geral e, partindo destas reflexões

Arriscamo-nos a dizer o que a escola não é hoje. Não é um espaço para a manifestação do diferente, uma organização plural, um momento para o diálogo, um encontro entre culturas. Se, de um lado, a pós-modernidade está “gritando” a existência de pessoas, culturas, raças, crenças diferentes, também tem denunciado a busca pela padronização dos sujeitos, da condição centrada de uma escola disciplinadora e individualista (AMARAL, 2013, p. 30).

Dito de outro modo, a abertura ao novo, o atendimento às demandas pós-modernas que tangem a existência das diferenças e a confiança das escolas nas capacidades do aluno/criança são aprendizados que podem ser obtidos por meio do entendimento do modo de vida dos circenses.

4.3.6 O que fica das zonas de contato?

Colocamos em diálogo o circo e as escolas partindo de cinco *topoi*: a linguagem, a relação, o tempo, o espaço e a política. Colhemos que a **linguagem** circense ao estimular a oralidade e o uso do corpo permite ganhos significativos na educação das crianças e que as escolas, nesse sentido, podem aprender a não supervalorizar a linguagem escrita e a ampliar os horizontes metodológicos buscando o lúdico e o envolvimento corporal dos alunos.

A **relação** aparece em dois sentidos: um horizontal e um vertical; no circo cada um é responsável pelo todo, logo, todos são responsáveis pelo caminhar da lona e todos participam, cada um a seu modo, na organização, inclusive as crianças; as escolas podem aprender com o circo a quebrar com a relação vertical que parte do

adulto/professor para com a criança/aluno, o que pode ocasionar dificuldades de aprendizagem nos educandos, os quais, muitas vezes não se sentem capazes de aprender/ensinar/mostrar outros saberes.

O **tempo**, no circo apresenta uma não linearidade e a permissão de outros tempos – de ensaio, de convivência, de organização familiar -, com isto, vemos que as crianças constroem outros modos de ver o mundo, principalmente no que tange ao respeito do tempo do outro; as escolas podem aprender a romper com a linearidade e a separação do tempo – aula, intervalo, lanche – a fim de promover o entendimento nas crianças de que existem díspares modos de pensar, utilizar o tempo e que cada um pode apresentar características distintas para aprender/trocar experiências. Em suma, as escolas podem aprender a criar novos tempos para o ensino e a aprendizagem, inclusive tempos destinados ao descanso das crianças durante as aulas e não somente nos intervalos.

O **espaço**, no circo é democrático, lúdico, imaginativo e recheado de estímulos às crianças e adolescentes, permitindo a exploração durante as brincadeiras, bem como o aprendizado de técnicas e da tradição circense quando, por exemplo, as crianças ajudam na organização dos materiais, na contrarregragem e/ou ensaiando algum número. As escolas, neste sentido, podem aprender a não limitar o espaço – incluindo o espaço destinado à brincadeira – e a não vigiar constantemente as crianças, para que haja a curiosidade em descobrir e brincar com a escola como um todo e não apenas vendo-a como “caixas” nas quais uma serve para estudar, outra para comer e outra para ficar durante o intervalo das aulas, ou seja, as escolas podem aprender a romper com o espaço métrico no qual às vezes se ensina e às vezes se aprende de modo dicotômico.

Por fim, a **política** adotada no circo pode ser vista como coletiva por excelência e dotada de princípios como o acolhimento e o reconhecimento das diferenças; em contrapartida, as escolas demonstram políticas de punição, controle e repressão, atinando uma hegemonia no modo de *transferir* conhecimentos aos alunos, buscando tornar comum as diferentes culturas das crianças e/ou excluindo aqueles que não se enquadram em seu sistema formal de avaliação. Para os circenses, de modo mais

expressivo e objetivo, a exclusão ocorre ao tentar matricular as crianças na escola, lidando assim, periodicamente com preconceitos e resistências.

Outros olhares são possíveis ao se pensar o circo e as escolas, no entanto ressalvamos a importância de nos voltarmos para o contexto itinerante e de aprendermos com ele, principalmente no que diz respeito ao lúdico como metodologia de ensino.

Outras perguntas e considerações podem ser dissertadas e, para tal, reservamos a última seção.

5. REFLEXÕES SOBRE NOSSA CAMINHADA

Nesta investigação tratamos de responder a seguinte questão: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas? As respostas a que chegamos por intermédio da análise de conteúdo de diários de campo produzidos em três destinos, no Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas, no Circo Di Sarah e numa Escola Estadual, são expostas a seguir, primeiro fazendo referência a primeira parte da pergunta, depois à segunda. Por conseguinte, apresentamos reflexões tratando das particularidades encontradas nos três destinos que, apesar de nos inquietarem, não fizeram parte de nossa discussão principal por apresentarem outros problemas de pesquisa. Por fim, trazemos nosso posicionamento a respeito do modo de ver a criança e relatamos possíveis propostas ao pensamento educacional a partir da criança como um sujeito-ensinante.

As subcategorias “**mais de um**” e “**tempo presente**”, levantadas após a análise de conteúdo dos diários de campo, remetem à frequência e significância de termos utilizados pelas crianças, tais como: **coletivo**, **espaço**, **brincadeira** e **prática**. Ambas as subcategorias foram vistas imbricadas uma a outra, pois a criança nos ensinou que é a soma da coletividade, dos estímulos provenientes do espaço, da prática num tempo presente do aqui-agora e da brincadeira que caracteriza o fenômeno das relações de aprendizagem entre estes pares e destes com os adultos que permitem ser ensinados.

Confirmamos, a partir da análise de entrevistas realizadas com petizes contidas nos diários de campo, a ideia de que a criança potencializa suas capacidades quando está num **coletivo** e que, conseqüentemente, este grupo troca experiências constantemente criando culturas infantis e re-apropriando elementos da cultura adulta e delas mesmas. O reconhecimento das diferenças e o “estar aberto” ao novo foi algo que nos alegrou acerca do ensinar dos pequenos. Notamos que o ensinar da criança - às vezes silenciado pela hegemonia de transmissão de saberes dos adultos-, pode nos levar a um modo não hegemônico de pensar a educação, o qual leva em consideração os saberes dos pares bem como dos adultos que se permitem aprender

e trocar experiências com meninos e meninas num modo de construção de conhecimentos coletivo, participativo e democrático.

Outra subcategoria pertinente ao modo de ensinar dos pequenos faz relação com o **espaço**, que se transforma num ambiente de experimentações, descobertas, ensinamentos quando as crianças estão brincando, caminhando, conversando e explorando. Assim, a junção coletivo/espaço é um catalisador para que ocorram situações de aprendizagem.

Avançando nossas inferências, a subcategoria **brincadeira** pode ser vista como um instrumento de potência ao desenvolvimento das crianças e como o mote para que os saberes dos pequenos sejam perpetuados entre seus pares, pois muito do que a criança sabe, ela aprende com outra durante o ato de brincar e/ou, como constatamos, em decorrência do uso do brinquedo como linguagem e extensão da brincadeira. Outro ponto que chama à atenção é que ao ensinar, a criança não perde seu olhar curioso, ela não separa o brincar do ensinar, dessa forma ao explicar ou fazer para o outro, às vezes acaba descobrindo algo novo, o que difere do modo como o adulto busca transmitir o conhecimento, geralmente com uma visão do produto final, a qual não permite outras possibilidades/achados.

Integrando nossas considerações, caracterizamos o modo de ensinar da criança a partir da subcategoria **prática**. Inferimos que, durante nossas observações, entrevistas e diários de campo, o *corpo* dos pequenos fala o tempo todo, é um corpo que faz junto, que ensina *sendo, fazendo*. É uma prática que traduz e que ensina ao mesmo tempo em que descobre, em que modifica, em que aprende. Podemos inferir que o tempo do ensinar dos pequenos é no aqui agora, no presente, na prática e está permeado de descobertas, variações, exemplos e experimentações.

Partindo do pressuposto das subcategorias acima, tratamos doravante das categorias pós-analíticas que respondem a segunda parte de nossa pergunta, para tal, partindo dos *topoi* estabelecidos entre o circo e as escolas, ou seja: a **linguagem**, a **relação**, o **tempo**, o **espaço** e a **política**.

No referido à **linguagem**, concluímos que no circo o corpo fala o tempo todo – nas brincadeiras, nos ensaios para as apresentações, nos números acrobáticos, nos

gestos dos palhaços – e tal característica permite às crianças potencializarem o corpo na apropriação e troca de experiências, dado que, pela tradição circense, a criança vê, escolhe o que sente afinidade e então imita/apropria-se das ações cotidianas do circo; há, de certo modo, uma liberdade para que o corpo crie, brinque e, também, descanse – pois, como os espetáculos acontecem diariamente, há uma necessidade de valorizar o descanso do corpo. Outra característica da linguagem circense percebida em nossa análise se dá pelo riso como elemento do cotidiano, pois inferimos que crianças, adolescentes e adultos, além de brincar, fazem piadas e riem uns com os outros; acreditamos que a presença do palhaço reforça e catalisa o riso como parte integrante das trocas entre os integrantes do circo. Em contrapartida, na linguagem das escolas percebemos um movimento que não estimula o riso como parte das relações, entendemos que esta característica por este estar associada, em algumas vezes, à desordem que o riso pode gerar, bem como a quebra de hierarquias que ocorre quando rimos (COLAVITTO, 2015).

Inferimos que as escolas, a partir deste *topoi*, podem aprender a valorizar o movimento do corpo das crianças, a permitir que seus corpos brinquem, andem, se movimentem, escolham sentar no chão ao invés das cadeiras, passem pela escola, descansem; pensamos ainda que ao impor regras de disciplina aos corpos das crianças, as escolas tendem a homogeneizar os pequenos a uma perspectiva comum do “bem comportado”, do “bom aluno”, o que facilita o trabalho de controle imposto pelas instituições.

No circo, notamos a presença de **relações** horizontais em que crianças e adultos partilham atividades – contrarregragem, números durante o espetáculo, manutenção do circo -, o que propicia, segundo nossa análise, um olhar mais autônomo nas meninas e meninos itinerantes; percebemos que no Circo di Sarah, a criança não é subestimada e que, ao estar em contato com outras gerações – pela itinerância constante do circo, amplia seu olhar no sentido geográfico, interpessoal e abre mão de preconceitos contra as diferenças. Inferimos que as escolas podem aprender com o circo a ser mais democrática, a respeitar a voz das crianças que são na maioria das vezes entendidas como educandos em potencial e a propiciar

momentos de troca entre adultos e crianças a fim de romper com a relação vertical hegemonicamente legitimada e utilizada nas metodologias tradicionais.

A categoria **tempo** é pertinente no sentido de que, no circo há outros tempos para a realização de atividades cotidianas e referentes ao aprendizado – no Circo di Sarah, por exemplo, não há horários fixos para ensaios -. As escolas podem aprender a escutar os educandos para criar outros tempos e permitir que as crianças aprendam em outros tempos e não somente no designado pela instituição, categorizado por horários pouco flexíveis e destinados a atividades pré-determinadas.

No que diz respeito ao **espaço**, vimos que o circo se abre às crianças; elas podem explorar o espaço, brincar com ele, transformá-lo em ambiente de jogo e, desse modo, aprender *com* e ensinar *por meio* dele. Inferimos que as escolas podem aprender a romper com certas delimitações de espaço; entendemos que as crianças devem conhecer a escola como um todo e transitar por todos os espaços, inclusive os administrativos para poder se apropriar da ideia de que podem estar/contar com os adultos, trocar experiências, propor mudanças para escola. Inferimos que as escolas precisam inclusive, abrir espaço para a comunidade, permitir ser ocupada pelos responsáveis, pelo bairro, pelas crianças, para tornar-se um espaço de convivência, de trocas significativas e não somente de depósito e transferência de conteúdos.

A respeito da categoria **política**, no circo vimos políticas coletivas incorporadas nos integrantes e nas crianças, pois, o fato da tradição necessitar da apropriação e reprodução dos outros faz com que as situações de aprendizagem se tornem interesse de todos. As crianças possuem o direito a escolher o que gostariam de aprender – seja um número ou uma atividade como contrarregragem – e possuem a confiança e a autonomia para aprender junto com os adultos – por meio da observação do espetáculo, dos ensaios, durante as brincadeiras, etc. – e, após a escolha, têm o auxílio e o interesse dos adultos de que aprendam para, posteriormente, poder também ensinar, numa troca constante de experiências. Por outro lado, em muitas escolas os conteúdos programáticos já vêm prontos e as metodologias utilizadas reforçam um pensamento moderno, hierárquico que, conseqüentemente, coloca criança numa condição de aprendiz, sem a capacidade de expressar suas opiniões a

respeito da instituição. Inferimos que as escolas podem aprender muito neste sentido. Defendemos que permitir a participação efetiva das crianças no que diz respeito às *decisões* sobre as políticas escolares – horários, currículo, formas de aprendizagem, conteúdos, atividades complementares - é o primeiro passo para tornar as escolas espaços mais dialógicos e democráticos.

Após o exposto, destacamos duas grandes conclusões. A primeira faz referência a necessidade de criarmos uma ruptura com o modelo de escola construído na modernidade; para tal, indicamos a inspiração no modo de ensinar proposto pelas crianças, o qual vimos potencializado no cotidiano circense. A segunda conclusão é o pensamento a respeito de um modelo de educando nas escolas regulares, concebendo a educação com o estudante identificado nas relações entre os pares, o qual respeita outras manifestações de tempo, de espaço, de relações horizontais, de políticas coletivas e que utiliza a linguagem lúdica como catalisadora do processo de ensino-aprendizagem.

Os parágrafos anteriores dizem respeito às respostas a que chegamos, pois, durante a pesquisa extraímos dos diários de campo apenas as características do ensinar entre as crianças para relacioná-las com os métodos tradicionais das instituições escolares apontados por diferentes autores. No entanto, a partir de toda reflexão originada, encontramos temas potentes para novos estudos, apresentados a seguir a partir dos três destinos que pesquisamos.

No **Projeto Brincadeiras** em 22/08/2015, pudemos perceber uma primeira peculiaridade deste: a lembrança. Assim que chegamos ao bairro “Sam (8 anos) logo me perguntou se a gente ia “saltar”, pois havia prometido a ele semana passada” (Diário de Campo, dia 22/08/2015), este tipo de fala foi percebido em outras crianças ao longo de nossos encontros e durante as práticas circenses que realizávamos. Inferimos que tal percepção pode estar relacionada com o compromisso dos educadores e educadoras para com as crianças do projeto (MAGER, *et. al.*, 2011). Mesmo com o avanço das atividades, a lembrança dos pequenos voltava à tona frequentemente. No decorrer de nossas vivências lúdicas e circenses, “vez ou outra, uma das crianças pedia para que fizéssemos exercícios referentes aos da semana

anterior)” (Diário de campo, dia 05/09/2015). Percebemos a necessidade de estudos voltados à memória afetiva dos petizes, entendendo este conceito como uma possível prática metodológica do ensino-aprendizagem.

Outra peculiaridade que percebemos foi o conceito do medo de não ver mais os educadores, o que notamos estar diretamente ligado à construção de nossa relação com os meninos e meninas do Projeto Brincadeiras. Durante os primeiros meses, período que compreende nossa inserção visando a colheita de dados, as crianças “atrapalhavam” nossa despedida, fosse impedindo a saída do transporte que iria nos levar, ou provocando brigas e confusões próximas ao horário de término do projeto. Levantamos essas especificidades a partir dos diários de campo dos dias 05/09/2015 e 05/12/2015, os quais demonstram, respectivamente que as crianças, **“ainda acham que não vamos voltar** e por isso, querem aproveitar cada segundo como se fosse o último” e que nas rodas de conversa era difícil nossa comunicação, pois **“as crianças não querem que a gente vá embora [...]** isso pode justificar querer alongar a roda – mesmo que seja com gritarias para não deixar a gente falar”. Tais aspectos nos levam a pensar numa análise psicossociologia do espaço em que as crianças do Projeto Brincadeiras estão inseridas e o como elas se apropriam da cultura proferida no mesmo.

Tanto a *lembrança* como o medo e o vínculo, nos fizeram refletir que outros grupos costumam ir ao bairro realizar ações, no entanto, com cunho beneficente e sem a pretensão de criar relações com a comunidade e **com** os pequenos. Sendo assim, ao propormos um projeto diferenciado passamos por diversas fases de “teste” com as crianças, não obstante, criamos laços afetivos com eles e vemos como necessário outros estudos que partam da construção de uma relação dialógica e afetiva e que levem em conta as subjetividades e particularidades de cada criança, bem como o entendimento de que a criança pode transformar a realidade e não apenas ser construída por ela.

No **Circo di Sarah**, acerca das particularidades, percebemos um ambiente familiar muito forte, assim como a presença de expressões como “gente de circo”, “povo de circo” e inferências constantes como “eu amo circo, é minha vida” (Raíssa

(14 anos), Diário de campo, dia 15/12/2015). O gosto dos circenses pelo espaço alimentou nossa hipótese de que o circo pode ser uma máxima no que diz respeito à formação dos pequenos, isso por levar em conta conceitos como “família circense”, a coletividade e o componente mágico inerente ao picadeiro. As questões voltadas à relação das crianças com o ambiente, o “gostar de estar” e o “gostar de ser”; um aspecto bonito dessa reflexão seria a possibilidade de ouvir dos petizes o termo “gente de escola”, mas uma escola democrática, alegre, comunitária. Todavia, no circo notamos uma grande evasão da educação formal por parte dos integrantes, o que, durante nossas reflexões, percebemos ter causa no preconceito e nos empecilhos que a escola impõe ao receber as crianças itinerantes; neste sentido, um estudo possível seria a interlocução entre a escola e o circo por intermédio de políticas públicas mais efetivas – para garantir o direito das crianças circenses à escola -, e/ou, um estudo voltado à intervenção de um “professor itinerante”, que pudesse ir ao circo, acompanhar as crianças no que diz respeito ao conteúdo formal e até mesmo ministrar aulas dentro do circo. Vemos nesta reflexão um importante elemento para estudos futuros, pois notamos a necessidade de levar a escola ao circo, do mesmo modo que inferimos a importância da instituição formal aprender com os circenses – em aspectos democráticos e participativos.

No referido à **Escola**, o conceito peculiar percebido foi a notória falta de tempo e, conseqüentemente, a agitação dos pequenos, “é muito rápido o tempo do intervalo, eles usam parte do tempo para comer, o restante para brincar e ainda perdem os cinco minutos finais por causa do sinal que bate antes do oficial das 15:40h” (Diário de campo, dia 29/02/2016). Outra observação que reforça o tempo reduzido que o colégio oferece são as próprias brincadeiras das crianças. O pega-pega foi a brincadeira que mais vezes se repetiu durante a semana, o que “podemos relacionar com uma ideia de gastar o máximo de energia possível no menor tempo – que é o oferecido” (Diário de campo, dia 29/02/2016). Um estudo que podemos sugerir é com base na resiliência e subversão do tempo do “recreio”, oferecido pela escola aos pequenos, pois as estratégias dos meninos e meninas visam, além da ludicidade, a capacidade de lidar com as normas postas pelos adultos.

Acentuamos que outros caminhos são possíveis, como por exemplo a investigação acerca do que espaços extraescolares podem aprender com o modo de ensinar das crianças, no entanto, levantamos um questionamento central a partir da presente pesquisa que pode ser expresso do seguinte modo: como seria uma nova escola reunindo todas as características identificadas no “faz assim ó”? Sugerimos pesquisas futuras a fim de responder a esta indagação.

Ao longo da pesquisa, nosso posicionamento ante as descobertas se move a pensar a necessidade de transformar os espaços educativos, dentro e fora da escola. Acreditamos que a transformação pode dar-se no conjunto das relações na sociedade, todavia, sob iniciativa dos sujeitos, dado que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas *águas* os homens verdadeiramente comprometidos ficam *molhados*” (FREIRE, 1979, p. 19).

Neste sentido, nosso compromisso é com a humanização e a visibilidade dos petizes como sujeitos que ensinam em uma perspectiva em que “não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (idem). Tendo como base esta perspectiva, elencar uma análise partindo dos ensinamentos obtidos com as crianças denota a importância de escutarmos e aprendermos com os pequenos. “O adulto comete um grave erro quando [...] considera a criança como um receptáculo vazio que **ele** deve preencher” (*grifo nosso*, MONTESSORI, 2004, p. 71). As crianças não só possuem experiências e visões de mundo únicas, como as constroem e as compartilham *entre* seus pares e com os adultos, quando estes permitem.

Em última análise, pontuamos a boniteza de colocar a criança como protagonista de questões que dizem respeito às suas aspirações, seus desejos e suas práticas. Notamos que o modo como elas ensinam abre possibilidade para a curiosidade, o interesse, a participação e o diálogo e para repensarmos o molde tradicional dos espaços escolares. A maneira como se organizam na brincadeira, como compõem as regras, como transformam o jogo, como se permitem aprender com o outro e ensinar *com* o outro, aponta um caminho possível a ser refletido por quem se aventura a lidar com a educação, visto que, defendemos após todo o exposto

na pesquisa, a cultura lúdica como subsídio primeiro a ser pensado, trabalhado, pesquisado e posto em prática por educadores e educadoras de díspares áreas do conhecimento. Assim, respondemos a pergunta “Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?” do seguinte modo: As crianças ensinam a partir da interlocução entre a prática pelo corpo, a brincadeira, o espaço e a coletividade. Ao identificar no Circo estes princípios de modo potente, inferimos que os espaços escolares podem aprender com as crianças a fomentar instrumentos educativos que partam da cultura lúdica e que utilizem a linguagem do corpo, a relação horizontal, a valorização do tempo presente, a exploração do espaço e políticas coletivas como base para ações educativas efetivamente democráticas e participativas. Em suma, podemos dizer que as crianças não apenas têm muito a nos ensinar, mas também podem mostrar-nos *como* fazê-lo respeitando um tempo que é próprio delas, uma linguagem que é simples e concreta e, principalmente, uma disponibilidade que faz junto, que faz *com*, em suma, que “faz assim ó”.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Telma Cristian. **Descentração cognitiva e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares**: um estudo exploratório. 109 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr. Orientadora: Profa Dra Geiva Carolina Calsa, Maringá-Pr, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELMAIA, Nathany A. W.; DANTAS, Marta. Arte, brincadeira e transfiguração: análise de uma produção singular. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 27, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política: Ed. Brasiliense, 1936.

BOLOGNESI, M. Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. O corpo como princípio. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 24, n. 1, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732001000100007>.

BORTOLETO, Marco Antonio C. **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses**. São Paulo: Fontoura, 2008.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto de Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Constituição (1978; 1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649664/paragrafo-2->

artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em Dez, de 2016.

BRASIL. Presidência da República/Casa civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de setembro de 2016.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Reinventar a escola**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: A Educação na Infância**. São Paulo: Scipicione Ltda. 1990.

COLAVITTO, Marcelo Adriano. **O Clown e a Criança: Poéticas de resistência**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa Dra Verônica Regina Müller. Maringá, 2015.

_____. **Meu clown: Uma Pedagogia para a Arte da Palhaçaria**. Curitiba: CRV, 2016.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DELEUZE, Guiles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.

FERNANDES, Janaina M. **O recreio como um tempo-espaço democrático: possibilidades e limitações**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Orientadora: Profa Dra Francisca Eleodora Santos Severino. São Paulo, 2015.

FOUCAUT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editores Graal, 13ª edição, 1979.

FIGUEREDO, C. M. de Senna. **As Vozes do Circo Social**. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação

Getúlio Vargas de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil – CPDOC. Orientadora: Profa.Dra. Ângela de Castro Gomes. Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: Diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas pro ar: a escola do mundo às avessas**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Ed: Perspectiva, 2012.

JUNIOR, Bóris Trindade. **Circo Social no Brasil**. Recife - PE, Funcultura, [entre 1995 e 2015].

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

MAGER, Miryam... [et al]. **Práticas Com Crianças, Adolescentes e Jovens: pensamentos decantados**. Maringá: Eduem, 2011.

- MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MEDO, esperança, desamparo: por uma política dos afetos – Vladimir Safatle. Produção UFBA. Bahia, **TVUFBA**, 2016. 1 Vídeo (1h49m), son., color. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19081>>. Acesso em: Mar/2017.
- MÉSZAROS. István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONTESSORI, Maria. **A Educação e a Paz**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa**. Maringá. Ed. Eduem, 2011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MÜLLER, Verônica. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá, Ed. Clichetec, 2002.
- _____. **História de Crianças e Infâncias**. Petrópolis, Rj: Ed. Vozes, 2007.
- NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do Trabalho Científico: teoria e prática**. s/l: Ed: Fórum, 2008.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.16, p.5-18, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000100002>.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: Educação, cultura, linguagem e arte**. ISSN 1982-5935, ed. 04, p. 1-16, 2010.
- PÁTARO, Ricardo Fernandes. **Entre educar e ensinar: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola**. 220 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr. Orientadora: Profa Dra Geiva Carolina Calsa, Maringá-Pr, 2015.

POWELL, Barbara. *Children as Teachers: stages in cross-age tutoring* In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**, 1975, Washington, D.C, Reports, Washington: EDRS, 1975, 41 p.

PUCHNER, Laurel. *Children Teaching for Learning: what happens when children teach others in the classroom?* In: **Annual meeting of the American Educational Research Association**, 2003, Chicago, IL, Reports, Chicago: EDRS, 2003, 21-25.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em fev. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>.

RTV – Registro Geral – **Seminário de Circo Social**. Produção Luiza Moretti; Clara Rios; Larissa Cascaldi. Imagens Marco Botelho; Tales Bicudo. Direção Amarildo Carnicel; Samuel Rocha de Oliveira. Entrevistado: Marco Antonio Bortoleto. Campinas – São Paulo. Realização RTV, 2015. 1 Reportagem em vídeo (04:16 min), son., color. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/videos/2015/03/18/rtv-registro-geral-seminario-circo-social>>. Acesso em: 24 Jul. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infâncias nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/search?q=as%20culturas%20da%20infancia>>. Acesso em: Out, 2016.

_____. A reinvenção do ofício da criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**. ISSN 1809-0354 v.6, n. 3, p. 581-602, set/dez. 2011.

_____; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; TOMÁS, Catarina, *et. al* (org.). **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 362-378, Maio/Ago 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: Set. 2016.

_____; PINTO, Manuel (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu, (org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucautianos. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **EDUCAÇÃO SOCIAL E AVALIAÇÃO: INDICADORES PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS** 219 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá-Pr. Orientadora: Verônica Regina Müller. Maringá-Pr, 2016.

SOUZA, Cristiana Callai de. **O desafio de aprender com as crianças**. Universidade Federal de São João del Rei, 2010. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/cristiana_callai.pdf>. Acesso em: Ago. 2016.

SUMMERHILL. Suffolk, England: A.S Neill's Summerhill School. Disponível em: <<http://www.summerhillschool.co.uk>>. Acesso em: Jun, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

TONUCCI, Francesco. **Quando As Crianças Dizem**: agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A Solidão da Criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VAUGHAN, Mark, *et. al*. **Summerhill e A.S. Neill**: A escola democrática infantil mais antiga do mundo. Petrópolis – Rio de Janeiro: vozes, 2011.

WAICHMAN, Pablo A. A respeito dos enfoques em recreação. **Revista da Educação**

Física /UEM. Maringá, v. 15, n. 2, p. 22-31, 2. Sem. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/adria/Desktop/a%20respeito%20dos%20enfoques%20em%20recrea%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: Mar/2017.

7 Graus. **Dicionário de Sinônimos.** Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br>. Acesso em Dez/2016.

7. ANEXOS

Anexo A – Termo de autorização para o Projeto Brincadeiras

Universidade Estadual de Maringá
 Programa de pós-graduação em educação (PPE)
 P.C.A – UEM
 Projeto Brincadeiras
 Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller
 Pesquisador: João Alfredo Martins Marchi



Termo de autorização

Eu _____, responsável
 pela criança _____,
 autorizo o pesquisador João Alfredo Martins Marchi a registrar em vídeo as atividades
 do projeto brincadeiras. Reconheço que as filmagens serão utilizadas para fins
 acadêmicos de pesquisa e não serão reproduzidas em nenhum meio de comunicação
 (Tv, internet). Declaro estar ciente que a pesquisa faz parte do programa de pós-
 graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá a nível de Mestrado,
 orientada pela Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller.

Responsável

João Alfredo Martins Marchi

Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller
 Maringá-UEM

2015

Anexo B – Termo de autorização para o Circo Di Sarah

Universidade Estadual de Maringá

Programa de pós-graduação em educação (PPE)

P.C.A – UEM

Projeto Brincadeiras

Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller

Pesquisador: João Alfredo Martins Marchi



Termo de autorização

Eu _____, responsável pela criança _____, autorizo o pesquisador João Alfredo Martins Marchi a registrar em foto, vídeo e áudio as atividades realizadas no Circo Di Sarah. Reconheço que o material será utilizado para fins acadêmicos de pesquisa e não será reproduzido em nenhum meio de comunicação (Tv, internet) sem prévia autorização. Declaro estar ciente que a pesquisa faz parte do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá a nível de Mestrado, orientada pela Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller.

1 - Autorizo a reprodução do material para fins acadêmicos, em eventos científicos e para fins educacionais?

() Sim () Não

2 – Autorizo a utilização do meu nome na presente dissertação?

() Sim () Não

Assinatura Responsável

João Alfredo Martins Marchi

Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller

Maringá-UEM

2015

Quadro A – Arqueologia de palavras no contexto circense

PALAVRA	FREQUÊNCIA	SUBCATEGORIA	TOTAL
Palhaço	29	Peculiaridades	167
Circo	123		
Circense	1		
Circo-escola	8		
Povo de circo	7		
Família de circo			
Pessoas de circo			
Família	49	Coletivo	110
Grupo/Todo mundo/nosso	60		
Nosso Mundo	1		
Piada	5	Brincadeira	47
Brincar	6		
Brincadeira	7		
Brinquedo	1		
Brincarem	1		
Brincando	12		
Brincava	2		
Brinca(m)	13		
Fiz/faço/fazia/faz/prática	28		
Imita	2		
Mostra	1		
Preparar	1		
Ensinar	9		
Aprender	6		
Olhar/ver	7		
Treinar	3		
Ensaiai	10		
Saber	1		
Escola	9	Política	23
Preconceito	5		
Governo	5		
Lei	2		
Empresa	2		
Casa (espaço)	14	Itinerância	14
Mudar			
Espetáculo/Show/Número	20	Arte	20
Perfeito/Bom/Legal/Amo/Vida	34	Espaço de afeto	34
Difícil/ Sofrido	3	Burocracia	3
Youtube	2	Tecnologia	2
Medo	0	Ausência	0

Quadro B – Arqueologia de palavras no contexto do Projeto Brincadeiras

PALAVRA	FREQUÊNCIA	SUBCATEGORIA	TOTAL
Lembrança	4	Peculiaridades	9
Medo	2		
Vínculo	3		
Grupo/Eles(as)/ Coletivo	9	Coletivo	9
Brincar	4	Brincadeira	22
Brincadeira	7		
Brinquedo	1		
Brincando	13		
Brincava(m)	2		
Brincamos	4		
Fiz/faço/fazia/faz/prática/corpo	5	Práticas	37
Imita	2		
Mostra	3		
Faz assim ó	1		
Ajudar	14		
Confiança	2		
Olhar/ver	3		
Aprender	3		
Ensinar	1		
Desafio	2		
Explorar	1		
Tempo (presente)	1	Tempo	1
Tecnologia	0	Ausência	0

Quadro C – Arqueologia de palavras no contexto da Escola

PALAVRA	FREQUÊNCIA	SUBCATEGORIA	TOTAL
Falta de Tempo	6	Peculiaridades	6
Grupo/Todos /Coletivo	45	Coletivo	45
Brincar	11	Brincadeira	56
Brincadeira	18		
Brinquedo	12		
Brincarem	1		
Brincando	7		
Brincava(m)/Brincaram	2		
Brinca(m)	5		
Fiz/faço/fazia/faz/prática	11		
Mostra	3		
Faz assim ó	15		

Tempo presente	12	Práticas	52
Descobrir/Experimental	7		
Criar	1		
Desafio	3		
Câmera	3	Vigilância	10
Monitores/observando	5		
Regras	2		
Espaço	16	Espaço criador	16
Mudar			
Escola	0	Ausência	0