

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação

LUÍS FERNANDO LACERDA LENCE

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO PROPOSTA DE ENSINO DE
ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A CRIANÇAS
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jaguarão

2023

LUÍS FERNANDO LACERDA LENCE

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COMO PROPOSTA DE ENSINO DE
ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA A CRIANÇAS
DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau

Jaguarão

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L563p Lence, Luís Fernando Lacerda
A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de
atividades circenses nas aulas de educação física a crianças
do 1º ano do ensino fundamental / Luís Fernando Lacerda Lence.
263 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.
"Orientação: Bento Selau".

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Atividades Circenses.
4. Circo. I. Título.

LUÍS FERNANDO LACERDA LENCE

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL
COMO PROPOSTA DE ENSINO DE ATIVIDADES CIRCENSES NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA
A CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior
Orientador
(Unipampa)

Profa. Dra. Patricia dos Santos Moura
(Unipampa)

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/02/2023, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/02/2023, às 13:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1037009** e o código CRC **929D6BCA**.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física. Contextualizou-se a área da Educação Física escolar, discutindo as atividades circenses, a Base Nacional Comum Curricular e fundamentou-se a psicomotricidade relacional, inclusive descrevendo a estrutura das sessões. Além disso, a revisão de literatura historicizou as artes do circo, ao encontro da perspectiva da cultura corporal de movimento. O procedimento metodológico adotado foi o da pesquisa intervenção, do tipo pedagógica. O total de participantes da pesquisa foram 17 crianças: seis meninas e onze meninos com idade entre seis e sete anos. Dentre os meninos, uma criança com deficiência física, não possui o braço esquerdo. Como procedimentos de coleta de dados, utilizaram-se a observação, a filmagem e o grupo focal. Os dados foram tratados por meio da análise textual discursiva, com auxílio de três softwares: o WebQDA, Excel e programa de edição de imagem em computador. As categorias que emergiram, após a análise dos dados obtidos, foram: “A psicomotricidade relacional para as atividades circenses”; “Manipulações, equilíbrios sobre objeto e encenação”; “As relações entre as crianças durante as atividades propostas”. A primeira categoria traz resultados que apontam para a validade da sustentação didática da psicomotricidade relacional para o ensino das atividades circenses. A segunda, evidencia avanços em aprendizagens das crianças no que se refere às modalidades circenses trabalhadas, tanto em aspectos procedimentais, como conceituais e atitudinais. A terceira categoria demonstra a melhora em interações sociais entre as crianças, principalmente entre os gêneros, o que colaborou para a diversificação das experiências e para o enriquecimento dos vocabulários psicomotores de cada um. Os objetivos perseguidos pela pesquisa foram alcançados. As novas compreensões apontam para o apoio da psicomotricidade relacional na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses, colaborando para uma melhor sustentação pedagógica desse objeto de ensino na Educação formal.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Atividades Circenses. Circo.

ABSTRACT

The research aimed to evaluate the use of relational psychomotricity in the teaching of circus activities to children of a first-grade elementary school class in Physical Education classes. A contextualization in the area of school physical education took place, discussing the circus activities and the National Common Curriculum Base (Portuguese: Base Nacional Comum Curricular, BNCC), and there was a foundation on relational psychomotricity, including a description of the structure of the sessions. Moreover, the literature review historicized the circus arts, to meet the perspective of the body culture of movement. The methodological procedure adopted was the research of the type of pedagogical intervention. The total number of participants in the research comprised 17 children: six girls and eleven boys aged between six and seven years. Among the boys, a child with a physical disability was missing his left arm. Observation, footage, and focal groups were used as procedures for data collection. The data was treated through Discursive Textual Analysis, with the aid of three applications: WebQDA, Excel, and image editing programs on the computer. The categories of meaning that emerged after the data analysis were “Psychomotricity for circus activities”; “Manipulations, balances on objects and staging”; “The relationships between the children during the proposed activities”. The first category brings results that point out the validity of the didactic support of relational psychomotricity for the teaching of circus activities. The second highlights the development in the children's learning concerning the circus modalities worked, both in procedural aspects, and conceptual and altitudinal ones. The third category demonstrates the improvement in social interactions between children, particularly between genders, which collaborated to the diversification of the experiences and the enrichment of the psychomotor vocabulary of each one. The pursued objectives of the research were attained. The new comprehensions point out the support of relational psychomotricity in the introduction and development of circus activities, collaborating for better pedagogical sustainability of this teaching object in formal education.

Keywords: Education, Physical Education, Circus Activities, Circus.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho Egípcio.....	49
Figura 2 – Interior do Astley Anfiteatro	51
Figura 3 – Família Wassilnovich que no Brasil virou Silva	54
Figura 4 – Rolo Americano ou Rola-Rola.....	71
Figura 5 – Swing Poi	78
Figura 6 – Ritual de entrada em cadeiras	96
Figura 7 – Pé de lata adaptado	101
Figura 8 – Rola-rola e apoios	104
Figura 9 – Queda no rola-rola	106
Figura 10 – Modalidades circenses combinadas	107
Figura 11 – Maior risco de lesão	108
Figura 12 – Variação espontânea	109
Figura 13 – Fragilidade do material circense	110
Figura 14 – Contação de história no ritual de entrada.....	117
Figura 15 – Representação gráfica no ritual de saída.....	126
Figura 16 – Atividade de colorir no ritual de saída	128
Figura 17 – Nova estratégia no ritual de saída.....	130
Figura 18 – N em manipulação com membros superiores	135
Figura 19 – Malabares com lenços de tule.....	138
Figura 20 – Malabares tipo swing poi.....	138
Figura 21 – Lenços de tule em manipulação.....	139
Figura 22 – Malabares tipo swing poi.....	140
Figura 23 – B/S brinca de malabares	141
Figura 24 – Interação didática com lenços de tule	142
Figura 25 – Manipulações variadas.....	144
Figura 26 – M/L em manipulação.....	145
Figura 27 – Malabares do tipo equilíbrio após a provocação do pesquisador.....	146
Figura 28 – Primeira vivência no rola-rola.....	148
Figura 29 – Orientação didática para o rola-rola	149
Figura 30 – Malabares e rola-rola combinados	152
Figura 31 – N agachada no rola-rola e sem apoios.....	153

Figura 32 – E explora o rola-rola.....	154
Figura 33 – Rola-rola sem apoios	155
Figura 34 – M/L explorando o rola-rola	155
Figura 35 – B/R no rola-rola	157
Figura 36 – N no rola-rola	158
Figura 37 – B/S inclui dois canos no rola-rola	159
Figura 38 – Criatividade de E em equilíbrio	160
Figura 39 – B/R no rola-rola de cano maior	161
Figura 40 – M/L sem apoios no rola-rola com cano maior	162
Figura 41 – N, M/L e Pa em cooperação no rola-rola.....	163
Figura 42 – Cooperação entre N e PA no rola-rola	164
Figura 43 – T no corredor de pé de lata	166
Figura 44 – Pés de lata na sessão.....	169
Figura 45 – I no degrau com pés de lata.....	170
Figura 46 – Corda bamba	173
Figura 47 – Brincadeira de fantasiar o outro	175
Figura 48 – Espaço das fantasias	176
Figura 49 – M/L, K, N e PA nas fantasias	177
Figura 50 – Importância do espelho.....	179
Figura 51 – Espelho nas sessões	180
Figura 52 – M/L fantasiada.....	181
Figura 53 – D manipulando colar de marabu	181
Figura 54 – D demonstra expressividade com colares de marabu	182
Figura 55 – Expressividade motriz de N.....	183
Figura 56 – N salta manipulando colares de marabu.....	184
Figura 57 – Expressividade motriz de N, M/L e D	185
Figura 58 – PO dança fantasiado.....	186
Figura 59 – I combina rola-rola e swing poi.....	188
Figura 60 – M/L combina rola-rola com malabares de bolinha.....	188
Figura 61 – M/L combina rola-rola com pés de lata e malabares.....	189
Figura 62 – N no pé de lata maior fantasiada	190
Figura 63 – Primeiro contato com as fantasias	191
Figura 64 – B/S e E brincam de palco de circo	193

Figura 65 – Expressividade motriz de D.....	194
Figura 66 – A/C brinca de super-herói	195
Figura 67 – B/S, J/L e PO brincando.....	197
Figura 68 – S e A/C brincam de gatinho	198
Figura 69 – Brincadeira de carrinho	199
Figura 70 – Exercícios por imitação	200
Figura 71 – Espaço das fantasias	203
Figura 72 – S abraça C na resolução do conflito	206
Figura 73 – Cooperação no rola-rola.....	207
Figura 74 – Cooperação entre as crianças	208
Figura 75 – Interação entre E e N no pé de lata	210
Figura 76 – B/S interage com C nas fantasias	210
Figura 77 – D ensina a manipulação para S	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento (1º e 2º anos).....	25
Quadro 2 – Objetos de conhecimento e Habilidades (1º e 2º anos)	26
Quadro 3 – Âmbitos de aplicação dos conteúdos circenses	62
Quadro 4 – Classificação das modalidades circenses	69
Quadro 5 – Classificação em unidades didático-pedagógicas	77
Quadro 6 – Interatividade de professor/aluno e os tipos de atividades pedagógicas	85
Quadro 7 – Modalidades circenses por sessão	87
Quadro 8 – Sujeitos participantes e presença nas sessões	88
Quadro 9 – Cronograma da pesquisa	93
Quadro 10 - Categorias e subcategorias emergentes.....	93
Quadro 11 – Linguagens de comunicação.....	131
Quadro 12 – Ordem ascendente de dificuldade no rola-rola.....	156
Quadro 13 – O mecanismo da imaginação criativa.....	171
Quadro 14 – Códigos das observações fechadas.....	218
Quadro 15 – Síntese dos principais resultados da pesquisa.....	240

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de produções acadêmicas	20
Tabela 2 – Referências das interações sociais mapeadas	219
Tabela 3 – Interações independente de gênero	220
Tabela 4 – Interações entre gêneros.....	221
Tabela 5 – Interações sempre com as mesmas crianças	221
Tabela 6 – Atividades imitativas.....	222
Tabela 7 – Compartilhamento de objetos e materiais	222
Tabela 8 – Comportamento agressivo ou agressividade.	223
Tabela 9 – Comportamento de isolar-se dos demais	224
Tabela 10 – Avanços.....	224
Tabela 11 – Retrocessos	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAFe – Comunidade Acadêmica Federada
Cnac – Centre National des arts du Cirque
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
EF – Educação Física
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RIU – Repositório Institucional da Universidade Federal do Pampa
RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RS – Rio Grande do Sul
S – Sessão
SciELO – Scientific Library Online
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TAM – Termo de Assentimento do Menor
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
VD – Visualização de Dados
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÃO À TEMÁTICA DO ESTUDO	16
1.1 Justificativas para a realização da pesquisa	18
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	23
2.1 A BNCC e algumas discussões	29
2.2 A prática psicomotriz educativa de enfoque relacional.....	34
2.2.1 Estrutura das sessões	39
2.3 As interações entre as crianças nas sessões	42
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIRCENSES	47
3.1 O Circo na Antiguidade.....	48
3.2 O “Circo Moderno”	50
3.2.1 O Circo no Brasil	53
3.3 As escolas de circo e o “novo circo”	56
3.4 A aproximação das atividades circenses à EF	59
3.5 Organização didático-metodológica.....	64
3.5.1 Materiais e espaços na escola	68
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 Método da intervenção	74
4.1.1 A instituição escolar participante da pesquisa	74
4.1.2 Modalidades circenses – adaptação ao contexto de pesquisa.....	77
4.1.3 A condução pedagógica das atividades circenses	81
4.2 Método da avaliação da intervenção	88
5 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA AS ATIVIDADES CIRCENSES .	95
5.1 Organizações didáticas das sessões	95
5.1.1 Particularidades na vivência circense.....	99
5.2 Questões de segurança	102
5.3 O ritual de entrada.....	112
5.4 O ritual de saída	121
6 MANIPULAÇÕES, EQUILÍBRIOS SOBRE OBJETOS E ENCENAÇÃO	133
6.1 Aprendizagens em manipulações.....	133
6.2 Aprendizagens em equilíbrios sobre objetos	147
6.2.1 Rola-rola.....	147

6.2.2 Perna de pau.....	164
6.2.3 Corda bamba	172
6.3 Aprendizagens em encenação	174
6.3.1 Modalidades circenses combinadas	187
6.4 Simbologia e exercício nas sessões	191
7 AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS DURANTE AS ATIVIDADES	
PROPOSTAS.....	202
7.1 Interação sociais entre as crianças	202
7.1.1 Análises das observações fechadas	217
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	243
APÊNDICES	256
APÊNDICE A – termo de consentimento livre e esclarecido.....	256
APÊNDICE B – termo de assentimento do menor.....	259
APÊNDICE C – termo de coparticipação.....	260
APÊNDICE D – pauta das observações fechadas	261
APÊNDICE E – pauta do grupo focal	262
ANEXOS	263
ANEXO A – ilustração do circo-família.....	263

1 APROXIMAÇÃO À TEMÁTICA DO ESTUDO

A brincadeira¹ é constituída pela simbologia: a representação e o imaginário conduzem a exteriorização da criança. Na brincadeira, as crianças criam vários mundos, possibilidades, contextos, interações. As experiências advindas das brincadeiras colaboram para novas aprendizagens, testam seus limites, experimentam novas sensações, até mesmo frustrações, o caminho é significativo, aprendem. Negrine (2002) e Vigotski² (2012), assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), apontam para o fato de que as crianças podem aprender por meio da brincadeira. Explorar o protagonismo da brincadeira espontânea é estimular criações personalíssimas, ativas, inventivas, enriquecedoras para o processo pedagógico e, sobretudo, ao aspecto relacional³. Aquilo que a criança faz na brincadeira transborda potencialidades para os processos educativos. Neste trabalho abordaram-se essas relações na área do componente curricular de Educação Física (EF)⁴ escolar. Assumir a atividade preferida das crianças, a brincadeira, para socializar um determinado conhecimento, tornou-se o foco do presente relatório crítico reflexivo.

A metodologia didática, que apoiou os processos de ensino e de aprendizagem, possui finalidades que levam em consideração tanto os aspectos funcionais do corpo humano, como também os aspectos emocionais e sociais. Quando se organiza espaço para o comportamento lúdico⁵, quando se disponibilizam materiais e objetos, quando se auxilia o avançar da trajetória do brincar, adentra-se no âmbito da prática psicomotriz de ênfase relacional (psicomotricidade relacional). Para essa metodologia, a brincadeira infantil é alavanca pedagógica para diferentes aprendizagens. Explorar as possibilidades, em aulas de EF escolar, da estrutura didática para a introdução de

¹ Nesse estudo, opta-se pela palavra “brincadeira” ao invés da palavra “jogo”, utilizado por Negrine (1994-a).

² O relatório crítico reflexivo adotou a escrita do sobrenome de “Vigotski” com dois “ís”, a não ser quando se fizerem citações diretas de obras que se utilizaram de grafias diferentes dessa.

³ Utiliza-se o seguinte entendimento quanto ao aspecto relacional: “a perspectiva relacional está voltada ao social, é um conjunto de ações e estratégias de intervenção pedagógica que utiliza a via corporal como meio de melhorar as relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma.” (NEGRINE, 2002, p. 64).

⁴ Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderão estar à frente do componente Educação Física, tanto o professor(a) especialista, quanto o pedagogo(a) ou professor(a) proveniente do Curso em nível médio na modalidade Normal, conforme o art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dez. 2010 e art. 62 da Lei nº 9.394/96 - LDBEN.

⁵ A significação do termo remete às atividades prazerosas de cunho subjetivo, sem ênfase em aspectos competitivos, conforme Selau (2000).

um conteúdo específico, nesse caso as atividades circenses, pode colaborar para a consolidação da temática circense e a sistematização desses saberes na Educação formal.

Minha aproximação teórico-prática profissional às atividades circenses ocorreu no último ano da formação inicial em licenciatura em EF (2012). Naquela ocasião, houve a oportunidade de ser monitor dessas atividades em um projeto social do governo federal (Mais Educação⁶) que visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). A oficina de atividades circenses destinava-se a escolares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Bagé, Rio Grande do Sul (RS). Observei, na prática, a potencialidade desse ensino ao enriquecimento de diferentes vivências entre os praticantes, embora partisse, nesse momento, de relações empíricas e conhecimentos superficiais. Permaneceu em mim, enquanto profissional de EF, a sensação de lacuna – poderia ser mais bem fundamentada a introdução das atividades circenses na escola? Acredita-se que sim, colaborando para uma melhor sustentação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com o interesse em aprofundar aquelas relações empíricas e conhecimentos superficiais utilizados no Mais Educação, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão (RS), para colaborar com o desenvolvimento desse conteúdo em aulas de EF escolar. A proposta da pesquisa teve como objetivo avaliar a utilização da psicomotricidade relacional no ensino de atividades circenses a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de EF escolar. Os objetivos específicos avaliaram as aprendizagens das crianças nas modalidades circenses pertencentes a três unidades didático-pedagógicas – manipulações, equilíbrios sobre objetos, encenação, além das relações entre as crianças durante as atividades propostas.

O método utilizado caracterizou-se como pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013). Desenvolveram-se dezesseis sessões de psicomotricidade relacional para introduzir o ensino de atividades circenses a uma

⁶ Atualmente o programa chama-se Novo Mais Educação (portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016) e o objetivo principal passou a ser melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental.

turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal urbana do município de Bagé/RS. Na próxima seção, elaboraram-se justificativas que apoiam a investigação do ensino das atividades circenses pelo viés da psicomotricidade relacional proposta por Negrine (1994-a; 1994-b; 1995; 2002).

1.1 Justificativas para a realização da pesquisa

Após a busca de estudos com o mesmo objeto de investigação desta pesquisa, presume-se que ainda não existem estudos científicos suficientes que tratem o ensino de atividades circenses pela utilização da psicomotricidade relacional. Realizou-se um levantamento de produções acadêmicas buscando a relação entre as atividades circenses e a psicomotricidade relacional como estratégia de ensino a crianças da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços formais de EF escolar. Para isso, buscou-se material teórico pertinente nas seguintes bases de dados⁷ – Portal de Periódicos Capes⁸; Repositório Institucional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - RIU)⁹ e Scientific Library Online (SciELO)¹⁰.

No portal de periódicos Capes, o acesso foi por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), permitindo encontrar conteúdo assinado através de acesso remoto disponível à Unipampa, instituição participante do serviço provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). A busca avançada selecionou os filtros (ordem de preenchimento da esquerda para direita, de cima para baixo) em qualquer campo, contém, “atividades circenses” e, qualquer campo, contém “psicomotricidade relacional”; tipo de material: todos os itens, idioma: qualquer idioma, data de publicação: qualquer ano. Nenhum registro encontrado na primeira tentativa, portanto decidiu-se trocar o descritor “atividades circenses” por “circo”. Os demais filtros permaneceram iguais, visando à ampliação da busca que contém esse termo.

⁷ Realizado em 29 nov. 2021; optou-se pelo Periódicos Capes por ser um dos maiores acervos científicos com acesso virtual do país e a condição da Unipampa em ser uma instituição participante de acesso à conteúdo assinados; optou-se pela base de dado SciELO pela disponibilidade da produção acadêmica na internet, pois o seu modelo assegura a visibilidade e o acesso universal da literatura científica nos países em desenvolvimento e, particularmente, na América Latina e Caribe; optou-se pelo RIU da Unipampa por ser uma base de dados da comunidade acadêmica, âmbito do estudo, além de estar inserida no contexto regional da pesquisa.

⁸ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 16 set. 2022.

⁹ Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/>. Acesso em: 16 set. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://scielo.org/en/about-scielo>. Acesso em: 16 set. 2022.

Encontrou-se apenas 1 resultado, o qual não possui relação com o objeto de pesquisa (PAZOS-COUTO; TRIGO, 2014). Não foi possível, no portal de periódicos Capes, encontrar algum trabalho que tenha sido publicado e que contenha os requisitos levantados.

O RIU¹¹ da Unipampa¹² é uma plataforma de acesso aberto, a qual reúne trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados pela comunidade acadêmica. Na página de busca, preencheu-se da seguinte maneira – campo buscar em: todo o repositório; por: “atividades circenses”; sem demais filtros. Retornaram 26 resultados, após a leitura dos títulos, com a finalidade de encontrar estudos relacionados expressamente com os requisitos de busca: atividades circenses e psicomotricidade relacional ou que estejam na mesma temática, não foi possível observar nenhuma indicação aos termos. Optou-se por mudar o descritor de “atividades circenses” por “circo” com o mesmo objetivo anterior – aumentar o alcance. 74 resultados foram encontrados e os títulos analisados, não sendo possível observar pelo menos um estudo que tivesse relação com a busca. Não houve trabalho com relação direta, tampouco indireta no que se refere ao ensino de EF à Educação Infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental que sobrevenha a temática circo na escola.

A busca direcionou-se à base de dados SciELO, busca avançada, no primeiro campo, utilizou-se o descritor “atividades circenses”; todos os índices; AND; adicionado mais um campo com o descritor “psicomotricidade relacional”; nenhum outro campo assinalado, deixando-os em aberto. Nenhum resultado foi encontrado, portanto, resolveu-se, novamente, trocar o descritor de “atividades circenses” por “circo”, sem nenhum resultado. Optou-se, então, por inserir apenas um descritor “atividades circenses” na busca simples, resultando em 4 artigos (ONTAÑÓN *et al.*, 2019) (HAUFFE; GÓIS JUNIOR, 2014) (OLIVEIRA; CAVEDON, 2013) (MIRANDA; LOPES; LARA, 2011). Porém, nenhum referiu-se ao ensino de atividades circenses por meio da prática da psicomotricidade relacional.

A busca de trabalhos com o mesmo objeto de estudo que este relatório crítico reflexivo se propõe a pesquisar e o resultado insuficiente tiveram como finalidade demonstrar o caráter novo da investigação. Não obstante, é conhecida a limitação do

¹¹ Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/repositorio-digital/> . Acesso em: 16 set. 2022.

¹² Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/#> . Acesso em: 16 set. 2022.

levantamento da produção científica, haja vista o seu caráter fragmentar. Realizou-se a busca em uma amostra pequena de toda produção acadêmica, podendo existir algum resultado em outras bases de dados no país e/ou exterior, como, por exemplo, revistas, dissertações, teses ou outros tipos de estudos de Instituições de educação superior públicas ou privadas. Entretanto, convém apontar que se trata de uma pesquisa importante pelo seu caráter de originalidade, pois não se tem conhecimento de outro estudo que explorou o ensino de atividades circenses pelo viés da psicomotricidade relacional, especificamente, em aulas de EF escolar para crianças de até sete anos de idade. A Tabela 1 demonstra os resultados do levantamento de produções acadêmicas:

Tabela 1 – Levantamento de produções acadêmicas

Base de dados:	Descritores:	Resultados1:	Resultado 2:	Resultado 3:	Relação com os termos:
Periódicos Capes	“Atividades circenses” e “psicomotricidade relacional”; “circo” e “psicomotricidade relacional”	0	1	–	X
UNIPAMPA – RIU	“Atividades circenses”; “circo”	26	74	–	X
SciELO	“Atividades circenses” e “psicomotricidade relacional”; “circo” e “psicomotricidade relacional”; “atividades circenses”	0	0	4	X

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Outra justificativa, para esta investigação, refere-se ao caráter incipiente das pesquisas sobre as atividades circenses no âmbito escolar. As pesquisas sobre a temática surgem em meados da década de 1990 com algumas publicações acadêmicas, passando por uma rápida expansão a partir dos anos 2000 (ONTAÑÓN;

DUPRAT; BORTOLETO, 2012), sem, muitas vezes, o devido cuidado pedagógico ou rigor teórico. Necessita-se ainda de investigações que colaborem com a sua fundamentação teórico-prático, a fim de subsidiar avanços procedimentais e conceituais, sobretudo, nas questões de segurança dos praticantes. Cardani *et al.* (2017) salientam que:

[...] é notável que a abordagem das atividades circenses no contexto escolar vem ganhando relevância. Entretanto, estudos recentes apontam que essa aproximação pedagógica vem sendo realizada com escasso rigor teórico-metodológico, podendo incorrer em equívocos históricos, técnicos, estéticos, artísticos e também sobre a segurança dos praticantes. Parece-nos ainda, que os caminhos dialógicos entre a incipiente produção científica e a prática docente apresentam fragilidades que requerem análises atentas e específicas (CARDANI *et al.*, 2017, p. 130).

O cuidado pedagógico da prática docente deve ser mais bem desenvolvido nessa temática, abarcando toda a potencialidade histórico-cultural que o circo representa nas mais diversas sociedades pelo mundo afora, considerado um veículo de informação cultural (BORTOLETO; MACHADO, 2003). O circo é caracterizado pelo seu nomadismo, levando a cultura e a arte por onde quer que passe. Segundo Rodrigues *et al.* (2021), no que se refere ao ensino das atividades circenses no âmbito da pedagogia e da didática, em uma análise da literatura científica-pedagógica, aponta fragilidades: abordagem estereotipada, falta de informações sobre a avaliação pedagógica, e o distanciamento do circo-espetáculo e a dimensão artístico expressiva, conclui que é necessária uma melhor comunicação dos saberes produzidos entre a comunidade científica, comunidade pedagógica e sociedade em geral.

Por fim, de forma a consolidar a intenção de estudo sobre essa temática, demonstra-se a potencialidade de contribuir na diversificação das experiências infantis, ampliar vivências e conhecimentos culturais das práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física escolar. Segundo Vigotski (2012), o fundamento do processo criativo é a capacidade de combinar elementos existentes na memória em novos arranjos a partir de impressões já vivenciadas. As experiências da criança, àquilo que ela assistiu, sentiu, compreendeu, viveu, subsidiam o desenvolvimento de sua imaginação, conseqüentemente a sua atividade criativa e o seu desenvolvimento geral:

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

Portanto, quanto mais a criança tiver contato com experiências variadas, nesse caso específico, práticas corporais circenses e suas significações, mais diversificada será a trajetória da sua brincadeira, por conseguinte, melhor qualificada será o avançar do seu desenvolvimento cognitivo.

No próximo capítulo, introduz-se o contexto da EF escolar na Educação Básica, especificamente, os textos que fundamentam o componente da EF escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a sustentação das atividades circenses na BNCC e algumas discussões da área educacional; a fundamentação teórica da psicomotricidade relacional, e alguns estudos sobre as interações entre as crianças.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a EF escolar é componente curricular obrigatório da Educação Básica (art. 26, §3º)¹³, a qual desdobra-se em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inc. I). Referindo-se, especificamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o ensino de EF escolar poderá ser ministrado pelo(a) professor(a) de referência da turma ou pelo(a) professor(a) especialista em EF, ou por ambos, dependendo da organização da escola (DCNEF¹⁴, 2010, art. 31). Conforme o Censo da Educação Básica (2020)¹⁵, o componente de EF conta com 79,3% das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental atendidas por professores com formação específica em licenciatura em Educação Física.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF, 2010), para que haja a garantia de qualidade do ensino, é necessário assegurar um percurso contínuo de aprendizagens, fazendo com que o trabalho pedagógico dê prosseguimento ao que já vinha sendo trabalhado na Educação Infantil. Essa etapa da educação básica é iniciada a disciplinarização das áreas do conhecimento em componentes, no entanto é de grande valia destacar a considerável intenção do texto em sinalizar o conhecimento escolar integrado e interdisciplinar, apoiado no Projeto Político Pedagógico de modo a superar a fragmentação. Da mesma forma, a BNCC apresenta a importância do alinhamento do que já foi desenvolvido na Educação Infantil, reconhecendo aquilo que as crianças trazem de conhecimentos anteriores e valorizando um ambiente lúdico. A EF, segundo a BNCC, tem como finalidade oportunizar aos estudantes a amplitude de suas capacidades expressivas em manifestações corporais, como também seus conhecimentos sobre essa linguagem. A BNCC situa a EF dentro da área de Linguagens, sendo ela responsável por tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação

¹³ Redação dada pela Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

¹⁴ Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

¹⁵ Censo da Educação Básica (2020) - Resumo Técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 18 set. 2022.

social, compreendendo-as como manifestações expressivas dos diferentes grupos sociais ao longo da história. A abordagem das práticas corporais, segundo a BNCC, é por meio do fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, buscou-se que os alunos se apropriem e utilizem a cultura corporal de movimento em variadas finalidades humanas, colaborando com a sua participação na sociedade.

O entendimento da cultura corporal de movimento, segundo Bracht (2010), significa que o corpo é entendido, principalmente, como uma construção cultural, por conseguinte ele é simbólico. Os corpos que se movem, nas mais diversas práticas corporais, expressam a sociedade na qual estão inseridos e retomam seus elementos de significação, construção histórica e social. Por essa perspectiva, há a culturalização do conteúdo da EF, em que toda prática corporal remete a um determinado contexto histórico-cultural, construído pelo homem e com sentido próprio. Portanto o conteúdo da Educação física passa a alcançar o saber fazer e um saber sobre esse fazer, historicizado e contextualizado, como explica Bracht (2010):

Para tanto, já não basta a mera exercitação física ou a aprendizagem das destrezas esportivas: há que se ampliar o conteúdo da EF de tal maneira que encampem os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas. O conteúdo da EF assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/contéudo da disciplina (EF) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados (BRACHT, 2010, p. 3).

A busca da superação do modelo esportivista, a partir da década de 1980, colaborou com as proposições e reflexões acerca da finalidade da EF em um contexto educativo e formador de cidadãos, resultando na culturalização do seu componente/objeto. Por essa perspectiva, a base justifica a articulação da EF à área de linguagens, respeitando suas singularidades (BRASIL, 2018).

A BNCC organiza os objetos de conhecimento da EF no Ensino Fundamental em dois blocos na etapa dos anos iniciais, de modo que aumente a flexibilização em delimitar os currículos e as propostas curriculares. O primeiro bloco é constituído pelo 1º ano e 2º; o segundo bloco, pelo 3º ao 5º ano. Fala-se, especificamente, conforme a amostra dos participantes desta pesquisa, sobre o primeiro bloco – 1º e 2º anos.

Constitui-se em quatro unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças. Quatro objetos de conhecimento: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Esportes de marca; Esportes de precisão; Ginástica geral; Danças do contexto comunitário e regional. Doze habilidades emergentes deste arranjo.

Quadro 1 – Unidades temáticas e objetos de conhecimento (1º e 2º anos)

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
Esportes	Esportes de marca; Esportes de precisão
Ginásticas	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 226)

Observa-se que o bloco seguinte – 3º aos 5º anos, possui a unidade temática “lutas”, e que os anos finais contam com o acréscimo de práticas corporais de aventura. As unidades temáticas e os objetos de conhecimento não fogem dos conteúdos tradicionais que a EF já utiliza há anos, o que se observa, nesta etapa do Ensino Fundamental, segundo a BNCC, nas unidades “brincadeiras e jogos” e “danças” é a ênfase trazida pela norma de que esses conhecimentos devem estar próximos a um contexto comunitário e regional, ou seja, práticas corporais inseridas em uma realidade específica e que tenham significação cultural local, já conhecidas e praticadas socialmente pelas comunidades. A interpretação dos objetos de estudo e de suas abordagens depende do contexto analisado, cabendo essa discussão à comunidade escolar em seu projeto pedagógico.

Sobre as habilidades trazidas pela BNCC – 12 itens para o primeiro bloco (1º e 2º anos), observa-se que a unidade temática brincadeiras e jogos conta com 4 habilidades; esportes, 2; ginásticas, 4; e danças, 2. Interpreta-se o significado do núcleo dos verbos das habilidades sobre as 3 dimensões de conteúdo, o saber fazer (procedimental), o que se deve saber (conceitual), e como se deve ser (atitudinal) Segundo Darido, 2005. Os verbos "experimentar", "fruir", "recriar", "participar"

remetem à dimensão procedimental; “explicar”, “reconhecer”, “descrever”, “discutir”, “identificar” remetem à dimensão conceitual; “respeitar”, “valorizar”, “divulgar”, “prezar” remetem à dimensão atitudinal, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Objetos de conhecimento e Habilidades (1º e 2º anos)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
Esportes de marca; Esportes de precisão	<p>Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>

	continuação
Ginástica geral	<p>Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>
Danças do contexto comunitário e regional	<p>Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 226 e 227)

Segundo Darido (2005), quando se trata de conteúdo, a abordagem engloba uma série de elementos, como, por exemplo, conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, dentre outros. Isto é, tudo que envolve o entendimento de determinado conteúdo. Como será abordado determinado objeto de ensino depende sim da intenção da comunidade escolar em seu PPP. Contudo, não só da intenção do PPP, mas também da prática pedagógica docente. Quando não se alinham pedagogicamente os desdobramentos dos conteúdos dos componentes curriculares, o fazer docente subjetivo entra em cena. Isso pode ocasionar uma série de incoerências e conflitos na progressão dos conteúdos escolares, pois ainda há práticas puramente procedimentais no desenvolvimento dos objetos de ensino da EF escolar.

Houve uma mudança significativa sobre a abordagem dos conteúdos e de suas dimensões na área da EF escolar. Darido (2003) evidenciou, em seu estudo, a tradição da EF em não desenvolver o conteúdo em sua dimensão conceitual. Privilegia-se a dimensão procedimental e com menor ênfase a dimensão atitudinal na forma de currículo oculto. A dimensão conceitual, tradicionalmente, é negligenciada. Segundo a perspectiva da cultura corporal de movimento, não só é importante o desenvolvimento de questões procedimentais, como também as dimensões conceituais e atitudinais. A condução do objeto de ensino sob responsabilidade da EF escolar deve alinhar-se às diretrizes do PPP da instituição escolar e abordar as três dimensões do conteúdo – Procedimental, atitudinal e conceitual.

Os objetos de ensino da EF escolar, pela perspectiva da cultura corporal de movimento, devem abordar práticas corporais vinculadas à construção sócio-histórica, o saber fazer e o saber sobre esse fazer. Tratar apenas de uma ou duas modalidades esportivas tradicionais nas aulas de EF não contribui para a formação integral dos educandos (BRASIL, 2018). Silva (2013) constatou, em seu estudo, aulas que abordavam apenas esportes tradicionais nas aulas de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental (monocultura corporal de movimento). predominantemente, o futebol. Mesmo reconhecendo o futebol como parte da cultura brasileira e a importância de sua abordagem, não o faz objeto único nas aulas do componente curricular.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a complexidade do trabalho docente vai além. Conforme Assis e Pontes (2015), relaciona-se também com improvisos e negociação no trabalho conjunto entre o(a) professor(a) especialista e o(a) professor(a) de referência da turma. Torna-se fundamental o constante diálogo pedagógico entre esses profissionais. O ensino do componente curricular deve estar alinhado, discutido, contextualizado, em uma reflexão crítica e sem hierarquias entre os componentes, porque é fundamental um trabalho conjunto, a fim de qualificar as aprendizagens.

A interdisciplinaridade nos anos iniciais para a EF escolar não deve ser compreendida como um simples apoio a outras disciplinas. Como, por exemplo, a alfabetização destacada na própria BNCC. A impressão, segundo os destaques do texto, é que a EF escolar foi tratada de forma acessória, apenas para apoiar outros componentes curriculares posicionados hierarquicamente, como preocupa-se Luz e Magalhães (2015). A relação interdisciplinar deve ser recíproca, assim como a EF

deve apoiar conteúdos de alfabetização ou outros, da mesma forma componentes curriculares podem utilizar objetos desenvolvidos pela EF que tenham relação com o seu objeto de ensino em desenvolvimento. Pois, a EF persegue seus fins da mesma maneira que outros componentes curriculares o fazem.

Há algumas questões, dentro da BNCC, que merecem nossos esforços. Não se encontrou nenhuma menção dos elementos das artes do circo situada no componente EF escolar. Ou seja, nenhuma prática corporal do circo ou alguma significação histórico-cultural circense estão presentes na norma curricular nacional que aponte ao campo da EF escolar. Por outro lado, as proposições curriculares trazidas pela BNCC já levantaram diversas discussões sobre suas intenções político-pedagógicas no âmbito da Educação brasileira.

2.1 A BNCC e algumas discussões

Buscou-se localizar algumas palavras-chave utilizando a caixa de busca do documento da BNCC, a fim de procurar referências sobre a temática circense em todo o ensino básico. O termo “atividades circenses” não contou com nenhuma menção em todo o documento. Quando se troca o termo anterior por “circo”, também não surge nenhum resultado. Já o termo “circenses” resulta em duas referências no documento nacional curricular – p. 196 e p. 482. O primeiro resultado está dentro do componente curricular Arte da etapa do Ensino Fundamental. Refere-se às linguagens artísticas das artes visuais, da dança, da música e do teatro – formas estéticas híbridas, como as “artes circenses”, o cinema e a performance; o segundo, encontra-se também no componente Arte, mas na etapa do Ensino Médio e mencionado no subtítulo que remete à área de linguagens de forma geral – aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criações autorais nas linguagens circenses, dentre outras linguagens.

Percebe-se que a temática do circo não está mencionada no texto situando a EF como responsável por desenvolver o conteúdo, mas sim no componente Arte e ínfima ocorrência. Ambos os componentes curriculares estão na área de linguagens. Questiona-se o porquê de não existir menções das atividades circenses, artes circenses ou linguagens circenses dentro do componente da EF escolar, visto que, anteriormente ao ano de 2017, já contavam-se com várias produções acadêmicas brasileiras discutindo essa prática corporal artística em aulas de EF na escola:

(BORTOLETO; MACHADO, 2003; INVERNÓ, 2004; BORTOLETO, 2006; ONTAÑÓN; DUPRAT, BORTOLETO, 2012; ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013; ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014; ZANOTTO; SOUZA JUNIOR, 2016), dentre outras.

Rodrigues *et al.* (2021), quando analisaram os empecilhos que afastam as atividades circenses da escola, elencam a descontinuidade da prática. As iniciativas permanecem atreladas à vontade exclusiva dos professores(as), já que ocorre a desconsideração na maior parte das propostas curriculares em nível federal, estadual e municipal dessa temática. A mesma busca foi realizada no Referencial Curricular Gaúcho¹⁶ (2018), por exemplo. Apenas o termo “circo” obteve um resultado – componente Arte (linguagem artística teatro), Ensino Fundamental – 6º e 7º ano, seguindo o modelo da base nacional e sua abordagem mínima. Defende-se que a BNCC se aproprie das discussões atuais do objeto de ensino dentro do componente da EF escolar ou abra espaço para fundamentar melhor práticas corporais de cunho performático nos anos iniciais principalmente. Enquanto isso não ocorre de forma explícita, fundamenta-se a opção por esta prática corporal tematizada.

Em primeiro lugar, destaca-se a autonomia dos sistemas de ensino, da instituição de ensino, do contexto e das características dos alunos na elaboração do currículo (BRASIL, 2018, p. 16). Em segundo, conforme a BNCC, a EF escolar tem como finalidade a abordagem das práticas corporais pela perspectiva da cultura corporal de movimento (seção 2). As artes circenses possuem codificações próprias e significação social, além de manifestações historicizadas de um segmento artístico da sociedade (seção 3). Em terceiro lugar, o circo e seus elementos de significação estão presentes em diversos contextos, tornando-se incoerente o rótulo da temática em local, regional e/ou global como aborda a BNCC. O circo está presente no entretenimento infantil (internet, brinquedos, videogames, televisão, materiais pedagógicos, músicas etc.), em espetáculos em diversas cidades brasileiras ou, até mesmo, na inserção do circo em outras camadas da sociedade: no lazer, na educação e no âmbito profissional (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Portanto, há elementos suficientes nas atividades circenses para introduzi-las aos objetos de conhecimento, como, por exemplo, “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”, “Danças do contexto

¹⁶ Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

comunitário e regional”, e por que não “ginástica geral”? Por uma abordagem crítica das relações originárias da ginástica institucionalizada na Europa do século XIX, antagonizando-se aos acrobatas e funâmbulos, artistas circenses que se apresentavam nas ruas e no mesmo período histórico, indisciplinados, excêntricos, subjetivos e práticos das linguagens artísticas (SOARES, 2005). Por que não criar e ampliar uma unidade didática como, por exemplo, práticas corporais artísticas expressivas? Ficando a cargo da escola a discussão das abordagens dessas temáticas. A própria BNCC não restringe as práticas corporais tematizadas à categorização apresentada:

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada **não tem pretensões de universalidade**, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (BRASIL, 2018, p. 214, grifo nosso).

Mesmo a BNCC não elencando a temática do circo no componente curricular EF escolar, é possível justificá-la. Além do mais, quando a BNCC traz o aprofundamento das artes circenses na etapa do Ensino Médio, refere-se àquilo que já foi abordado na etapa do Ensino Fundamental no componente curricular Arte, possibilitando um trabalho interdisciplinar entre Artes e EF escolar. Colabora-se, assim, para um currículo mais dinâmico (BNCC, 2017, p. 16). Por último, reforça-se a parte diversificada do currículo, segundo a LDBEN (1996). A diversificação dos currículos é de responsabilidade dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26).

As habilidades do 1º e 2º anos na BNCC, de modo geral, preceituam que se disponibilize às crianças vivências em práticas corporais, a fim de que elas possam experimentar, fruir e identificar diferentes elementos constitutivos. A participação das crianças é requisito para que se identifiquem potencialidades e os limites dos seus corpos, inclusive, o respeito às diferenças individuais. Após o contato com culturas corporais de movimento, busca-se que haja oportunidades de as crianças descreverem, por meio de múltiplas linguagens, características básicas da experiência corporal vivida e que compreendam as diferenças e semelhanças frente a outras práticas corporais tematizadas. A introdução das atividades circenses apoiada na

estrutura teórica da psicomotricidade relacional demonstra coerência e alinhamento ao desenvolvimento das habilidades dos objetos de conhecimento já existentes no texto. Destaca-se, sobretudo, a metodologia que se posta adequada ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visto que utiliza a brincadeira e o comportamento lúdico como alavanca pedagógica para o avançar dos processos de ensino e de aprendizagem.

Defende-se a abordagem da temática do circo na escola, sem menosprezar outros conteúdos do componente EF. A intenção é disponibilizar o acesso a práticas corporais enriquecedoras pela perspectiva da cultura corporal de movimento. No entanto, a fim de superar a barreira da descontinuidade da temática circense, a BNCC deveria melhor respaldar a fundamentação da temática onde se situa o objeto de ensino.

A BNCC ocasionou movimentos de adequação curricular em todo sistema educacional brasileiro. Por mais que tenha, expressamente, respeitado a autonomia das escolas e sistemas de ensino, mudanças foram necessárias, e ainda são (informação verbal)¹⁷. Callai, Becker e Sawitzki (2019) concluem sobre a importância de se pensar a formação inicial e continuada dos professores e dos Projetos Pedagógicos de cursos superiores para contemplar, realmente, na prática, a Base Curricular. Porém, o panorama das discussões acadêmicas sobre a normativa e as reflexões críticas dos pressupostos neoliberais não nos tranquilizam ao assumir o alinhamento dessa proposta na escola. A BNCC afasta-se das várias realidades escolares, quando generaliza as condições de todas as instituições educacionais do país. Devemos alcançar as mesmas competências e habilidades elencadas em todo território nacional? As margens de seleção dos conteúdos pelos sistemas e instituições educacionais locais foram condicionadas a uma série de prescrições em um texto que não pisou na escola, passa longe das tendências pós-críticas curriculares.

Segundo Neira (2018), ao analisar o texto referente a EF escolar na BNCC, descreve-o como retrocesso político e pedagógico por uma série de incoerências, principalmente, pela reudentada racionalidade técnica fundamentada em um discurso neoliberal. Segue o autor que o texto é insuficiente em diversas explicações

¹⁷ A escola participante da pesquisa está elaborando o Projeto Político Pedagógico, além de estar adequando-o o currículo à BNCC, notícia fornecida pela orientadora pedagógica da escola em 20 de dezembro de 2021.

epistemológicas: "Explicações dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo." (NEIRA, 2018, p. 218). Por exemplo, o porquê de a EF escolar estar na área de Linguagens; a fragilidade da concepção teórica de prática corporal adotada, o que possibilita diferentes interpretações; e a incompatibilidade do currículo apresentado e a EF da prática educacional:

Das 10 páginas reservadas a explicitar a concepção de educação física que perpassa o documento, 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as "dimensões do conhecimento". Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado (NEIRA, 2018, p. 218).

A BNCC de certa maneira engessa diversas intenções pedagógicas por prescrever demasiadamente as fronteiras do que será ensinado e do que será aprendido pelas diferentes comunidades escolares. Os critérios de definição dos objetos de conhecimento, conforme a concepção de prática corporal pela perspectiva da cultura corporal de movimento, vai justamente de encontro a uma mesma taxonomia em todo o território nacional. Pois, as "representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras significações" (NEIRA, 2018, p. 222). A incompatibilidade já nasceu na norma, haja vista o viés adotado que não assumiu os avanços das discussões curriculares.

Relevante pontuar que o processo de elaboração da BNCC passou por tensões e disputas políticas que nada colaboraram para a democracia. Mello, Rorato e Silva (2018) propuseram-se a intertextualizar informações da primeira à última versão da base nacional curricular (2015-2017), inclusive, notícias publicadas no site do Ministério da Educação (MEC). Pôde-se observar os caminhos percorridos perpassando da intenção orientadora, democrática e contribuições publicizadas à versão final despreocupada em contextualizar as colaborações dos mais diversos segmentos da sociedade. De acordo com Mello, Rorato e Silva (2018), as questões sobre diversidade, raça, sexo, condições socioeconômicas, deficiência são trazidas de forma genérica, há maior preocupação em condicionar a equidade apenas às condições de planejamento escolar. Como se isso fosse suficiente para incluir grupos

marginalizados e para um bom desempenho dentre as diversas avaliações recorrentes. Parece-nos que há intenção velada de transpor responsabilidades apenas à escola e aos profissionais pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Não se considerou importantes dilemas sociais e a valorização do magistério em um país do tamanho do Brasil. Escrever currículos é mais barato do que investir na escola, investir em plano de valorização profissional dos professores(as).

Espera-se que seja possível discussões que avancem em uma BNCC dinâmica e aberta aos reais problemas de uma sociedade desigual e heterogênea, inclusive, uma melhor fundamentação de conteúdos de cunho expressivos e culturais como as atividades circenses. A temática já está contida no componente Artes na etapa do Ensino Fundamental e Médio de acordo com a BNCC. Tenciona-se que a temática do circo esteja, também, fundamentada no componente EF escolar. As atividades circenses na escola têm grande potencialidades para o desenvolvimento de diversas aprendizagens: expressão corporal, criatividade, cultura artística, estética, valores e atitudes, enfim, aquilo que a escola deve desenvolver no curso dos saberes. A possibilidade de um trabalho pedagógico que transcenda a disciplinarização é apoiar uma interculturalidade desses saberes populares. Mais importante ainda é a fundamentação teórica das atividades circenses dialogar e apoiar a prática pedagógica, a fim de produzir conhecimentos novos e fortes. Para isso, nossa intervenção pedagógica preocupou-se em avaliar a psicomotricidade relacional como estrutura de apoio didático para a proposição do ensino das atividades circenses. Desconhece-se estudo anterior que explorou, especificamente, esse viés (seção 1.1). Portanto, passa-se à próxima seção, com a intenção de demonstrar os aspectos de fundamentação teórica da proposta.

2.2 A prática psicomotriz educativa de enfoque relacional

Há diferenças de concepções teóricas quanto às psicomotricidades relacionais e funcionais. Conforme Negrine (2002), existem dois eixos sobre os quais a psicomotricidade avança. O primeiro eixo é a psicomotricidade funcional¹⁸, utiliza o

¹⁸ A ênfase funcionalista acompanhou a psicomotricidade desde a sua origem, para entender os aspectos epistemológicos da psicomotricidade, recomenda-se a leitura da obra "Aprendizagens e desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas", v. 3, capítulo III, editora PRODIL, 1995, de autoria de Airton Negrine.

diagnóstico motriz e o tratamento funcional. Esse eixo põe em prática testes motrizes padronizados e o auxílio das famílias de exercícios, geralmente os da ginástica, com a finalidade pedagógica de desenvolvimentos de competências e habilidades – método dirigido. O segundo refere-se à psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade relacional é sustentada na ação do brincar da criança como atividade que medeia o processo pedagógico. Brincadeira no sentido amplo, ou seja, como elemento pedagógico que estimula a criação, a representação e a imaginação. A de cunho funcional provém de um paradigma racionalista, isto é, segue a influência de uma perspectiva fragmentária do ser humano, assenta-se em aspectos puramente mecânicos do dualismo corpo-espírito cartesiano/newtoniano. A relacional não aborda somente os aspectos motrizes do corpo, também não há mensurações baseadas em testes de desempenho de certas capacidades físicas. Aborda-se a criança em sua globalidade, considerando suas experiências prévias em um espaço destinado a exteriorização física e emocional. Na psicomotricidade relacional, as atividades têm caráter lúdico, elas estimulam as crianças a se exteriorizar sem definir antecipadamente o que devem fazer (NEGRINE, 2002). Caracteriza-se como metodologia não-dirigida, valoriza-se a espontaneidade da brincadeira e as diferentes interações sociais.

De acordo com Selau (2010), a psicomotricidade relacional está sendo mais conhecida e praticada em relação à de ênfase funcionalista no avanço da psicomotricidade. Furini e Selau (2010) apontam a psicomotricidade relacional como prática que promove a inclusão de crianças ditas¹⁹ com necessidades educacionais especiais. O diferencial dessa metodologia didática de cunho relacional, conforme Bersch e Piske (2020), está na mediação e organização do espaço, materiais, objetos e estratégias que contribuem para a evolução comportamental e experiencial dos sujeitos envolvidos.

A psicomotricidade relacional, proposta por Negrine (1995), alinha-se ao pensamento de Vigotski no que diz respeito à concepção do processo de desenvolvimento humano e aos estudos em relação ao brincar infantil. Para Vigotski (2001), o processo de aprendizagem orienta o avanço do processo de

¹⁹ Selau (2010) traz que é importante utilizar os termos “pessoa dita” ou “aluno dito” com necessidade educacional especial, além de aluno ou pessoa considerada “normal”, buscando evitar rótulos negativos em qualquer ambiente.

desenvolvimento. Ou seja, o primeiro antecede o segundo e o conduz ao amadurecimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem e o desenvolvimento por essa perspectiva não são processos independentes, tampouco constituem-se em um mesmo processo. As relações provenientes dessa interação são complexas e inter-relacionais, iniciam desde os primeiros dias de vida. Para Vigotski (2001), é imprescindível não só compreender o nível maturacional atual da criança, como também funções que se encontrem em maturação, aquelas situadas no nível de desenvolvimento imediato. A zona de desenvolvimento imediato da criança – ou zona de desenvolvimento proximal (ZDP), situa-se na diferença do nível de desenvolvimento atual ou idade mental atual – problemas resolvidos com autonomia, e o nível que a criança chega ao realizar uma determinada atividade ou solucionar um problema sem autonomia. Isto é, com o auxílio de outra pessoa mais experiente. A brincadeira infantil propicia a criação da ZDP na criança e a coloca no processo de aprendizagens. Ao brincar, processos internos do pensamento superior são postos em marcha, transpondo níveis de desenvolvimento, como aponta Vigotski (2008):

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. **A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.** A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda decúmana do desenvolvimento pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35, grifo nosso).

A brincadeira não é uma atividade predominante na infância, mas sim a preferida, para Vigotski (2008). A brincadeira equivale à relação de aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo: “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano [...] numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Conforme Vigotski 2008, a brincadeira coloca a criança em movimento, não só em movimento físico, como também em movimento psíquico. Apoiadas na brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A curva do processo de desenvolvimento não acompanha a do processo de aprendizagem: “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico,

o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa” (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

A psicomotricidade relacional privilegia a ZDP, fundamentalmente, no suporte à brincadeira das crianças por meio da via corporal. O objetivo é facilitar que elas variem suas atividades, experimentem diferentes formas de brincar e superem suas ações dentro da brincadeira. Isso qualifica processos internos de pensamento rumo a compreensões e ações motrizes mais elaboradas, complexas, desenvolvidas. A psicomotricidade relacional apoia-se na brincadeira como alavanca pedagógica em sua estrutura didática, a fim de potencializar o desenvolvimento infantil e garantir a exteriorização das crianças.

A abordagem da brincadeira infantil em ambiente de permissividade baseia-se em teoria científica. Partiu-se do entendimento Vigotskiano que só há brincadeira no comportamento da criança quando houver simbologia – situação imaginária ou representacional. O conteúdo da brincadeira toma como referência os aspectos socioculturais da criança. O simbolismo fica subordinado ao meio, aquilo que a criança vivenciou/vivencia no seu dia a dia. Conforme Furini (2010), a representação de papéis na brincadeira infantil através da simbologia colabora para os avanços dos processos mentais superiores. É importante destacar que, em um espaço lúdico a criança não somente brinca, como também faz exercícios (Negrine, 2002). Interpretar as diferentes situações comportamentais infantis é prioridade na condução da psicomotricidade relacional. As estratégias e intervenções pedagógicas estão atreladas às observações do adulto sobre o comportamento infantil, sobretudo, àquilo que é externalizado – necessidades e desejos.

A finalidade da psicomotricidade relacional é ser uma ferramenta pedagógica que busca constantemente que a criança se expresse em atividades lúdicas²⁰ por meio da brincadeira e do exercício. Segundo Negrine (2002), o exercício significa ação motriz funcional, aquela que a criança testa suas habilidades em uma determinada atividade que ainda não possui competência para realizá-la. Ao passo que, quando faz exercícios e domina os movimentos motrizes específicos por meio de repetição, simboliza, e vice e versa. Essa relação do exercício puramente funcional à brincadeira não é uma via de mão única, mas cíclica. Ou seja, o autor contrapõe-se ao

²⁰ As atividades lúdicas infantis são ações espontâneas e descompromissadas de juízos de valores de qualquer adulto, em situações de permissividade (NEGRINE, 2002, p. 107).

entendimento de Piaget e Aucouturier²¹: a ascensão à brincadeira perpassa, obrigatoriamente, pelo exercício sensório motor²². A Psicomotricidade relacional busca oportunizar experiências corporais múltiplas e variadas; oportunizar vivências simbólicas e oportunizar a comunicação, através de uma série de estratégias e intervenções com intencionalidade pedagógica. A criança é tida como um ser total e indivisível. Para Furini (2010), a garantia da exteriorização corporal da criança é colaborar com a construção de um vocabulário psicomotor²³ diversificado e sem estabelecer modelos estereotipados funcionais.

O princípio básico da psicomotricidade relacional é facilitar as atividades lúdicas, apoiar a criança para que realize diferentes variações dentro de sua trajetória da brincadeira²⁴. Negrine (1994-a) associa a pouca variação na brincadeira da criança, isto é, a pouca criatividade e espontaneidade de representar ou imaginar diferentes papéis nas sessões de psicomotricidade relacional, a problemas de ordem socioafetivo ou à deficiência cognitiva ou ao atraso cognitivo. Se há boa variação na trajetória da brincadeira e boa convivência social com outras crianças e adultos, significa dizer que o desenvolvimento segue o seu curso de forma satisfatória. Por outro lado, se a criança não varia a brincadeira, não há interações sociais significativas, agressividade, não cumpre normas estabelecidas, significa dizer que a criança não está progredindo em seu desenvolvimento cognitivo. O papel do professor(a) é, justamente, o de reconhecer essas situações e construir estratégias pedagógicas coerentes que incidam sobre essas possíveis limitações.

A proposta deve, sobretudo, provocar a comunicação oral da criança, a verbalização. Nos rituais, criam-se e garantem-se momentos para que as crianças falem das suas produções, das suas diferentes vivências, das suas imaginações, das suas representações, das suas interações etc. Abre-se, dentro da estrutura da psicomotricidade relacional, potencialidades para o desenvolvimento do diálogo,

²¹ Atribui-se a inovação da prática psicomotriz a dois autores franceses, Lapierre e Aucouturier; este, após o período de ruptura, forma escola de pensamento e desenvolve com mais consistência sua teoria (SELAU, 2010; NEGRINE, 1995).

²² “Para Piaget os jogos sensório-motores consistem em um movimento pelo movimento, em manipulações baseadas no prazer de manipular e cuja característica principal é sua instabilidade” (NEGRINE, 1994, p. 40).

²³ Segundo Negrine (2002), vocabulário psicomotor se caracteriza como todas as habilidades, atos e gestos motrizes, com ou sem a manipulação de objetos, que uma pessoa é capaz de desempenhar a partir das experiências adquiridas.

²⁴ Trajetória de jogo – Para Negrine (1994-a), em um espaço temporal, a criança vivencia diversos papéis, diversificando a partir do momento que determinado papel atinge certo grau de saturação.

reflexões, significações, comparações, oposições. Enfim, discussões que colaboram no percurso formativo do educando e o desenvolve como sujeito que conhece: “o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade do sujeito que conhece.” (FREIRE, 1996, p. 125). A proposta torna-se diferenciada porque oportuniza não só a dimensão procedimental de determinado conteúdo, o saber fazer, como também as dimensões conceituais e atitudinais. O valor pedagógico, para Negrine (2002), está na abertura de espaços na rotina para que as crianças falem ao grande grupo o que sentem a partir das experiências e interações sociais. Segundo Freire (1996) precisamos garantir uma educação que ajude o educando a “conhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.” (FREIRE, 1996, p. 124). A psicomotricidade relacional alinha-se a essa concepção quando valoriza também a exteriorização verbal nas rotinas.

A psicomotricidade relacional não tem intenção de ser fechada, inflexível, taxativa. O desenvolvimento teórico da metodologia procurou adequar-se à realidade educacional brasileira. Os contextos são diversos nas escolas do país, a psicomotricidade relacional pode estar na sala de aula, ambiente fechado, ou se utilizar do ambiente externo da escola. A estrutura básica deve ser sempre levada em consideração. As sessões são compostas da seguinte forma: ritual de entrada, sessão propriamente dita e ritual de saída, nenhum dos três momentos da sessão é mais ou menos importante que o outro. É fundamental a proposta ter início, meio e fim.

2.2.1 Estrutura das sessões

A sessão de psicomotricidade relacional tem em média 60 minutos de duração total e espaço delimitado. O lugar para o ritual de entrada, de preferência, deve ser o mesmo do ritual de saída em cada sessão. Professor(a) e crianças se sentam em círculo e dialogam. Neste momento, promove-se atividades pedagógicas diferenciadas, predominantemente, atividades que estimulem a comunicação das crianças e de suas brincadeiras na sessão. As crianças devem saber que podem brincar do que quiserem. Inserem-se as normas sociais de convivência, isto é, o que é permitido fazer e o que não é dentro da sessão. As normas são muito importantes no processo de socialização, uma vez combinadas, o professor deve mantê-las da

forma que foram acordadas. Quando as normas não são mais lembradas pelo professor, de acordo com Negrine (2002), ele deixa de ser uma referência positiva entre as crianças. Para Furini (2010), neste momento, deve ficar claro às crianças todo o desenvolvimento do encontro, sobretudo as estratégias pedagógicas principais que o professor(a) utiliza naquela sessão. Outra questão importante é assegurar que todos tenham oportunidade de falar sem serem interrompidos.

Negrine (2002) aponta que duas estações podem permanecer fixas nas sessões, o lugar dos disfarces e o lugar para as construções. O lugar dos disfarces disponibiliza às crianças diferentes acessórios de vestuário e fantasias: chapéus, perucas, máscaras, capas, óculos, tiaras. O espaço das fantasias apoia o processo simbólico das crianças, diferentes representações, imaginações e imitações. Já no espaço de construções, são disponibilizados materiais que estimulem as crianças a empilhar pequenas peças de madeira na vertical ou a manipularem outros tipos de materiais (gráficos, plásticos) com a finalidade de criação e exteriorização. Dentro do ritual de entrada, o professor comunica ou reforça o momento que irá encerrar a segunda parte da rotina. A partir do momento que o professor encerra as atividades, as crianças devem parar imediatamente a brincadeira e ajudar a guardar o material. O ritual de entrada não é um esquema organizacional fechado, a depender da criatividade e experiência pedagógica do professor e sua finalidade pedagógica, acrescentam-se outras intenções. O importante é alinhar-se a sua finalidade de “provocar situações que não ocorreriam sem a intervenção do professor” (NEGRINE, 2002, p. 145).

A sessão propriamente dita começa com uma provocação às crianças em alguma atividade específica. Quando elas se envolvem na atividade, o comando seguinte é “agora vocês podem brincar do que quiserem”. De acordo com Negrine (1995), a criança, em atividades não-dirigidas, ativa muito mais operações mentais do pensamento do que em atividades dirigidas. Este é o momento de disponibilizar espaço, objetos e materiais²⁵, além da disponibilidade corporal do adulto. Auxiliar a criança a exteriorizar-se, a brincar, a realizar exercícios, a interagirem é o objetivo nessa parte da sessão. Furini (2010) complementa que é fundamental o professor ter

²⁵ De acordo com Negrine (1995), os objetos referem-se àquilo que a criança utiliza como brinquedo, dando-lhes algum significado simbólico; os materiais significam aparelhos fixos e móveis que fazem parte das sessões de psicomotricidade relacional.

uma pauta de observação sobre as atividades infantis, a fim de coletar informações relevantes ao trabalho pedagógico, principalmente, se há na turma crianças ditas com necessidades educacionais especiais.

Sobre os materiais, Negrine (1995) os divide em dois grandes grupos: materiais para construções e materiais e aparelhos para as crianças brincarem e se exercitarem. O primeiro refere-se a materiais que as crianças possam manipular com as mãos, realizando construções. Esses materiais podem ser peças de madeira ou peças de plástico em diferentes formas geométricas, materiais como argila, massa de modelar, e/ou materiais gráficos, como tintas, pincéis, lápis de cor, canetinha, dentre outros. O objetivo é que se exteriorizem e que verbalizem sobre suas produções no ritual de saída. O segundo refere-se a todo tipo de material e a aparelhos fixos visando à exteriorização e a vivências diversificadas. Disponibilizam-se objetos que desenvolvam aspectos sensoriais e emocionais, diferentes texturas, objetos que coloquem as crianças em equilíbrio corporal. Furini (2010) argumenta que esses materiais servem para estimular a criatividade, são objetos simbólicos das representações das brincadeiras. Os objetos e materiais devem ser utilizados de maneira diversificada e alternada, a fim de oferecerem diferentes vivências e manter a motivação das crianças.

Após o tempo destinado à sessão propriamente dita, o professor sinaliza o seu encerramento, solicita às crianças para que ajudem a guardar o que foi utilizado na sessão. A terceira e última parte da sessão, de acordo com Negrine (1995), é o ritual de saída. O ritual final tem como finalidade, precipuamente, que as crianças falem sobre o que realizaram na sessão. O professor(a) deve garantir que cada criança verbalize o que fez sem que outra criança a atrapalhe. A postura deve ser a de escuta, estimulando a criança na descrição das atividades que realizou na sessão. Segundo Furini (2010), é uma oportunidade de falar com as crianças sobre atividades que poderiam ser realizadas de forma diferente, oferecendo outras soluções aos problemas enfrentados. Há a possibilidade de informar sobre as atividades que serão realizadas na próxima sessão, por exemplo. A condução do professor(a) na psicomotricidade relacional é fundamental, sobretudo, quando se atua em um cenário de permissividade e espontaneidade, relacional.

De acordo com Negrine (2002), a metodologia não-diretiva requer uma maior atenção do professor(a). A observação torna-se seletiva, procura-se aumentar a

implicação pedagógica com as crianças que demonstram algum tipo de limitação em suas atividades na sessão. O professor(a) deve perseguir a exteriorização corporal das crianças, adequar espaços, sugerir, interpretar as dificuldades, utilizar as estratégias de comunicação verbal, estimular a interação entre as crianças, garantir um ambiente seguro e estimulante. A disponibilidade corporal do adulto é imprescindível, quando as crianças estão a experimentar, a brincar, a fazer exercícios na sessão. O simples gesto de estender a mão a uma criança que ainda não supera um obstáculo, significa apoiar a ZDP, como explica Vigotski (2001) e a progredir em suas aprendizagens.

As interações entre as crianças nas sessões de psicomotricidade relacional conduzem a prática. A partir das interações entre as crianças, pode-se avançar em diferentes aspectos relacionais e no enriquecimento do repertório psicomotor. Na próxima seção, destacam-se alguns estudos que trazem alguns pontos importantes na condução do método não-diretivo de enfoque relacional e na progressão das aprendizagens.

2.3 As interações entre as crianças nas sessões

Negrine (1994-a) destaca a diferença comportamental e da brincadeira entre meninos e meninas. Há uma tendência de menino jogar com menino e menina com menina, salvo algumas exceções. Já sobre a simbologia, as meninas têm preferência em brincar de representar a vida em família, de imitar animais domésticos de prestígio, ou imitar princesas. Os meninos imitam super-heróis, filmes de ficção ou personagens de luta. Há diferenças quanto ao conteúdo das brincadeiras de acordo com Negrine (1994-b). A divisão baseada em gênero nas brincadeiras também foi evidenciada nos estudos de Souza e Rodrigues (2002), Wanderlind *et al.* (2006) e Carvalho (2016). Os autores discutem que os principais determinantes para essa separação consistem nos diferentes padrões comportamentais de interação entre as crianças de gêneros opostos em ambientes lúdicos. De maneira geral, os meninos demonstraram comportamento mais ativo do que as meninas. Todavia, há de se considerar outras variáveis comportamentais. O conteúdo da brincadeira das crianças é composto pelos signos históricos e sociais do ambiente em que vivem, nutre-se da cultura. A significação social do homem e da mulher em sociedade costuma ser exteriorizada na simbologia das crianças porque essas relações estão sempre próximas das

observações infantis. A ação pedagógica deve estimular a interação entre os gêneros e não rotular a brincadeira das crianças. Busca-se o enriquecimento das experiências, maiores processos imitativos, por conseguinte maior variação de brincadeiras e exercícios. Carvalho (2016), por exemplo, sugere que os materiais disponíveis nas sessões de psicomotricidade relacional não sejam estruturados²⁶, a fim de não reforçar a divisão entre gêneros e limitar a criatividade das crianças.

Os comportamentos conflituosos são outro fator importante nas relações de interação entre as crianças, o qual merece atenção. Os conflitos entre as crianças são comuns e podem ser positivos no trato pedagógico. Para Negrine (2002), o termo correto às situações que envolvem agressividade ou agressão é “desequilíbrio afetivo emocional”. De acordo com Selau, Furini e Pinheiro (2010), há a necessidade de os educadores desenvolverem novos olhares a essas situações. Essas circunstâncias são comuns na vida de qualquer pessoa, originam-se a partir de algum acontecimento prévio. Não são doenças, tampouco comportamento de pessoas más para que sejam rotulados e negligenciados pelos docentes. Os autores citam a provisão ambiental não positiva na infância, falta de padrões de referência, problemas de comunicação e a organização social básica das atividades escolares como desencadeadoras de desequilíbrios afetivos emocionais. Faz-se relevante, pedagogicamente, compreender e incidir na causa de determinado comportamento proveniente de desequilíbrio afetivo emocional, buscar ajudar a criança na resolução do problema e destravar as suas interações. Para Negrine (2002), é necessário a demonstração de limites para o avanço da socialização das crianças, inclusive os limites demonstrados pelas próprias crianças em sessões de psicomotricidade relacional.

O ambiente familiar, o meio cuja criança está se desenvolvendo, implica diretamente nos problemas afetivo-emocionais. Não só a agressividade, como também as crianças que se excluem do grupo sem motivos aparentes são as que mais necessitam de uma intervenção no âmbito relacional. Segue o autor que, quando se oportuniza um espaço de permissividade, a criança expressa toda a sua afetividade²⁷. Portanto, muitos são os indícios comunicados pelas crianças sobre algo que não está

²⁶ Carvalho (2016) sugere brinquedos neutros, compostos de materiais não-estruturados, aqueles que podem ser utilizados por ambos os gêneros, próprios para meninas ou para meninos.

²⁷ “utilizado para significar as atitudes, os interesses, e os valores que a criança exterioriza nas relações com o mundo dos objetos e dos iguais. São relações inter e intrapsíquicas” (NEGRINE, 2002, p. 128).

bem, sobre algo que as incomoda e que pode ser solucionado pela via da psicomotricidade relacional.

De acordo com Negrine (2002) e Selau, Furini e Guimarães (2010), os educadores devem formar vínculos com essas crianças por meio de diferentes estratégias. Chamar a criança pelo nome, reforçando a sua identidade; ter contato visual na comunicação; reforçar comportamentos positivos, não só os negativos; o contato físico também é tido como importante abertura comunicativa relacional, dentre outras na medida do desenrolar pedagógico. Psicomotricidade relacional requer que o professor(a) estreite vínculos com as crianças e seja para elas uma referência positiva.

O conteúdo do simbolismo toma como referência os aspectos socioculturais da criança, por conseguinte a brincadeira fica subordinada ao meio, aquilo que a criança vivencia/vivenciou no seu dia a dia. Negrine utiliza-se dos estudos de Wallon sobre a seguinte afirmação “as observações das crianças não estão ao abrigo de suas ficções, mas ao contrário, estas é que estão saturadas de suas observações” (NEGRINE, 1994, p.79). Portanto, o meio sociocultural toma a brincadeira como regra interna, influenciando o seu conteúdo. Disponibilizar à criança modelos comportamentais de seus pares e orientações pedagógicas do professor(a), nas sessões, vai ao encontro de novas aquisições, novas aprendizagens. Desvela-se, assim, compreensões cada vez mais elaboradas. Segundo Vigotski (2001), a imitação tem papel fundamental no avanço do processo de aprendizagem, pois a criança apenas consegue imitar aquilo “[...] que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 328). Isto é, caso tenha-se a possibilidade de imitar, haverá a possibilidade de avançar no que ainda não se sabe fazer. Segundo Dos Anjos e Zocoler (2019), a tarefa da educação formal é ampliar as concepções da criança com a realidade, oferecendo materiais e ações intencionais ao enriquecimento e complexação de sua atividade (desenvolvimento). A estratégia imitativa torna-se um caminho eficaz para alcançar tal objetivo. Carvalho (2016), quando avaliou a prática psicomotriz relacional, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatou que a atividade imitativa ocorreu em todas as sessões e incidiu diretamente em novas aprendizagens. Quando há atividade imitativa, sinaliza-nos o avançar de processos mentais elementares em direção a processos mentais superiores. Entretanto, pela perspectiva da via corporal, a imitação está mais associada a movimentos técnicos

que colaboram para a construção do vocabulário psicomotor, pois o entendimento quanto à imitação, segundo Negrine (1994-b), é que a criança copia apenas o gesto motor estereotipado da outra, não coincidindo a significação simbólica. As crianças podem estar realizando a mesma atividade motriz, só que com diferenças no significante do símbolo – específico, pessoal, intransferível. A imitação é fundamental na progressão da aprendizagem, haja vista que por ela há o trânsito da criança ao exercício e à simbolização.

Conforme Negrine (1994-b), existem dois tipos de simbolismo, fundamentado no pensamento Vigotskiano – simbolismo de primeira ordem e de segunda ordem. O primeiro refere-se à representação denotativa do significante pela criança, pouca abstração, representação real do fantasma²⁸. Enquanto o segundo, mais tardio, representa o ato de fingir, o faz de conta, maior abstração, presente nas situações que predominam o imaginário. Para Furini (2010), por meio do movimento simbólico, a criança vai adquirindo conhecimento de mundo. Quando ela se expressa corporalmente, avança em sua motricidade, ativando mecanismos superiores de pensamento. Na imaginação e na representação, nas ações de jogar “como se fosse”, as crianças progredem. Essas observações no jogo da criança auxiliam o professor(a) a compreender o estágio do desenvolvimento que a criança se encontra. O simbolismo de primeira ordem está associado ao estágio inferior de desenvolvimento comparado ao simbolismo de segunda ordem. Algumas crianças, sem a implicação do professor e em situações totalmente espontâneas, podem prejudicar o desenvolvimento de outras: fala-se de poder, lei do mais forte²⁹. Para Negrine (1994-a), algumas crianças podem manifestar conflitos internos próprios, exteriorizando atitudes negativas, coagindo, manipulando e/ou dominando a brincadeira de outras. Essas situações prejudicam o bom andamento da sessão, sendo necessária a intervenção do adulto, a fim de garantir a independência e o desenvolvimento de forma saudável.

A psicomotricidade relacional busca abordar a criança em sua totalidade, garantindo-se espaço lúdico-educativo. A metodologia serviu de estrutura didática para a introdução das atividades circenses a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Na próxima seção, preocupa-se em aproximar historicamente as artes

²⁸ Fantasma significa, de acordo com Negrine (1994-a), o imaginário do simbolismo que determina através de regras arbitrárias o comportamento da criança em uma atividade lúdica ao brincar.

²⁹ Sentido de prevalência física na disputa corpo a corpo entre duas ou mais crianças, ou dos mais ávidos, ou dos mais informados.

do circo e a trajetória desse objeto de ensino ao espaço formal da educação brasileira por meio da EF escolar.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIRCENSES

Este capítulo aborda algumas relações históricas das artes do circo e as significações dessa prática no meio escolar. Busca-se demonstrar, fundamentalmente, a historicidade das artes do circo até a produção pedagógica, a qual sustentou os processos de ensino e de aprendizagem da pesquisa. As denominações “circo moderno”, “circo clássico”, “circo de cavalinhos” significam a configuração dos espetáculos que surgiram a partir do século XVIII (SILVA; ABREU, 2009). Essas nomenclaturas são discutidas na literatura especializada por historiadores e estudiosos do circo, pois, de certa forma, trazem alguns problemas de ordem conceitual que reforçam aspectos de rupturas das concepções circenses ao longo dos tempos. O mesmo ocorre com a denominação “novo circo”, com a intenção de significar algo “novo” na conformação circense.

Sem a intenção de adentrar profundamente na discussão dos temas conceituais, os termos supracitados foram utilizados, a fim de situar o circo em períodos históricos de forma mais clara. No entanto, concorda-se com Silva (2022), quando utiliza a expressão circo itinerante de lona para distinguir os circos com essas características atuais do denominado “novo circo”. Esta última denominação surgiu a partir da década de 1990 na França, após movimentos de artistas circenses descontentes com os rumos das artes circense na década 1970 (BOLOGNESI, 2018). No “novo circo”, os artistas não são provenientes de famílias “tradicionais” circenses, costumam ser egressos das escolas de circo, atletas de modalidades esportivas, dentre outras áreas de formação. Essas duas configurações do espetáculo circense possuem mais em comum do que aspectos que os diferenciam. Concorda-se com Duprat (2007), quando se refere que o circo, independente do espaço temporal, sempre se constituiu como moderno e contemporâneo: “pois em sua contemporaneidade busca o que há de mais moderno e tecnológico para compor seus espetáculos e suas concepções” (p. 20).

Os saberes das artes circenses eram restritos apenas às dinastias familiares circenses em épocas passadas. Atualmente, os elementos do circo inserem-se em outras camadas da sociedade, inclusive, na educação brasileira. As atividades circenses chegam à escola, principalmente, ressignificando a riqueza de sua herança cultural. De acordo com De Blas e Mateu (2000), para que haja o desenvolvimento

humano de forma integral, é necessária a aproximação da herança cultural acumulada pela história do homem. A escola, cuja função precípua é de garantir acesso à cultura, torna-se lugar privilegiado ao estabelecimento dessa relação pedagógica. Na escola, mediam-se os conhecimentos construídos do mundo. A mudança dos aspectos formativos para a composição do novo circo³⁰ aproxima o circo à EF escolar, tornando-se possível na escola.

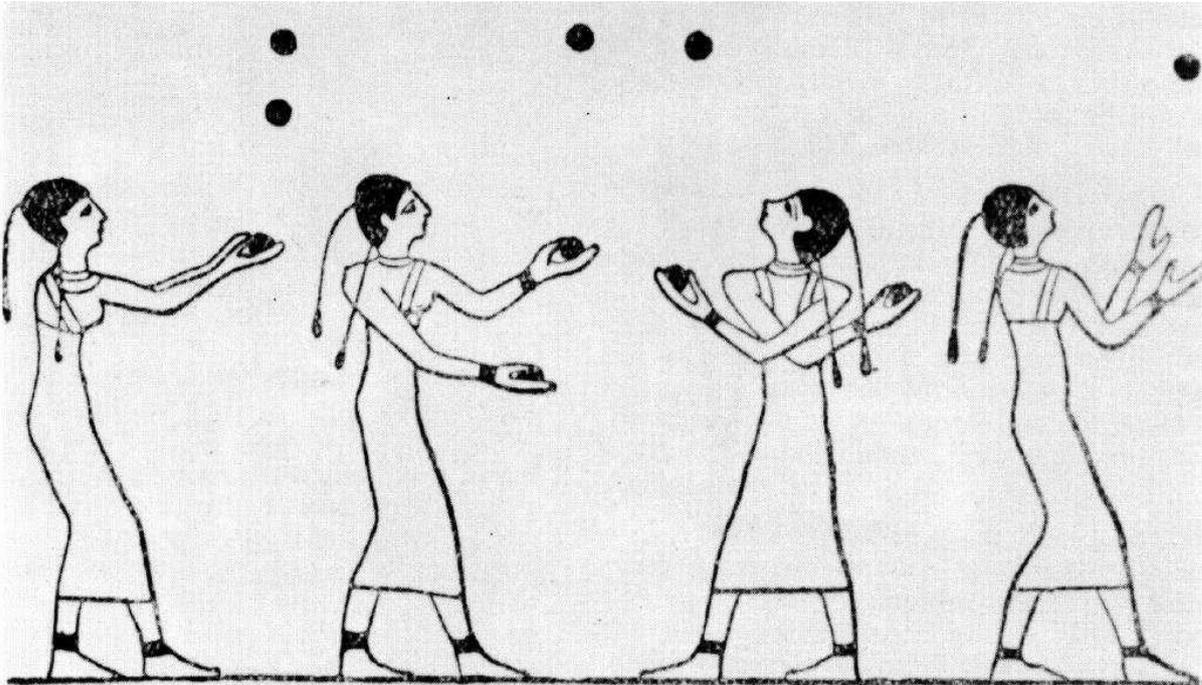
A fim de propor as atividades circenses pela perspectiva da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010), contextualizou-se a historicidade do circo, o saber sobre esse fazer. Procurou-se, a seguir, elaborar uma linha do tempo, sem pretensões de aprofundar toda a história desse fenômeno artístico-cultural, haja vista o complexo e não-linear caminho percorrido (DUPRAT, 2007). Tem-se consciência das diferentes relações, perspectivas, personagens, movimentos e conjunturas circenses. Procurou-se sistematizar esse objeto de ensino conforme Nascimento (2018), através de alguns episódios históricos sobre as práticas corporais circenses e os conhecimentos pedagógicos produzido

3.1 O Circo na Antiguidade

A história das artes do circo confunde-se com a própria história da humanidade. A origem das artes do circo remete aos primórdios das manifestações humanas, situam-se nas festividades, nas lutas e na religiosidade. Na antiguidade, segundo Castro (2010), o estudo arqueológico de Catal Huyuk, antiga cidade da região da Anatólia, na Turquia, demonstrou, há mais de 8000 anos, diversos saltos e acrobacias na arte de dominar um touro. Em Knossos (Creta) e em Wuqiao (China), há mais de 4500 anos, encontraram pinturas de acrobatas em um imenso touro. Em uma pedra, um lendário batalhão de hábeis cavaleiros acrobatas derrotando inimigos. As pirâmides do Egito já eram decoradas com figuras de malabaristas, equilibristas e contorcionistas por volta de 3000 A.C., conforme Figura 1

³⁰ O termo mais utilizado, inclusive internacionalmente é “novo circo” (comumente é usado o francesismo *nouveau cirque*).

Figura 1 – Desenho Egípcio



Fonte: Duprat (2007, p. 22)

Segundo De Blas e Mateu (2000), no Oriente Médio, existiam malabaristas e acrobatas que viajavam juntos em Trupes. As ânforas e vasos gregos de tumbas egípcias demonstraram mulheres executando jogos de malabarismos; meninas das ilhas Tonga realizavam malabares com grandes nozes chamadas “tui tui”. As mulheres malabaristas estavam na China, América Central e Pacífico do sul.

Na Idade Média, havia as trupes saltimbancos³¹, as quais incluíam em seus espetáculos músicas, danças, contos populares, narrações épicas, bonecos, acrobacias, malabares, funâmbulos³². Sobre esses artistas recaiam constantes regulações das instituições em relação à liberdade de suas apresentações, pois, neste período, a busca pelo sagrado, pelo culto do espírito foi extremamente acentuada e por consequência a discriminação de suas expressões artísticas. As apresentações eram discriminadas por não se adequarem aos modelos hegemônicos da época. A monarquia da França, Louis XIV, por exemplo, negou acesso de dançarinos da corte

³¹ Acrobata ou ginasta que faz os seus exercícios nas praças públicas. "saltimbancos", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/saltimbancos>. Acesso em: 13 fev. 2022.

³² Pessoa que anda ou dança em corda bamba. "Funâmbulo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/fun%C3%A2mbulo>. Acesso em: 13 fev. 2022.

e outros artistas ambulantes a vias públicas. O espetáculo circense estava apenas autorizado em lugares de feiras. Outras restrições e imposições reforçaram a marginalização dos artistas de rua circenses. Houve a necessidade de deslocamento a povoados que tivessem mais oportunidades de angariar dinheiro e que fossem mais respeitados. O movimento a outros lugares que trariam maiores oportunidades caracterizou o nomadismo dessas pessoas (DUPRAT, 2007). Soares (1998) caracteriza esse contexto:

Nos meios urbanos, são diferentes manifestações lúdicas de caráter popular realizadas com base nas atividades de artistas circenses que se impõe. (...) a ambivalência característica da cultura popular da idade Média e do Renascimento. De uma cultura não oficial e de um território e datas próprias: a praça pública, a rua e os dias de festa. Equilibristas, funâmbulos, volantins, palhaços, bailarinas, contorcionistas, anões, personagens que chegam e partem, transitórios, nômades (SOARES, 1998, p. 24).

De acordo com Duprat (2007), os saltimbancos consolidam uma forte dinastia, a partir do século XVII, por meio de um movimento comercial. Organizavam-se em barracas que funcionavam como palcos, facilitando o deslocamento entre os povoados. No século XVIII já existiam muitos grupos espalhados pela Europa, especialmente na Inglaterra, na França, na Itália e na Espanha (DUPRAT, 2007, p. 27).

Os saltimbancos e outros artistas de ruas, praças e feiras estavam presentes no início da organização estrutural do circo dito como “moderno³³” no século XVIII, que teve como pioneiro o inglês Philip Astley com suas apresentações equestres e características militares (SILVA; ABREU, 2009). A arte circense não foi criada na Inglaterra de Astley, apenas com ele iniciou-se uma organização estrutural mais próxima do que se tem hoje. A historicidade do circo foi constituída por muitos povos que eram considerados exóticos, “como a maestria de chineses, indianos, egípcios, russos, ucranianos, ciganos, astecas e tantos outros povos considerados exóticos” (CASTRO, 2005, p. 65).

3.2 O “Circo Moderno”

³³ Nesse trabalho, assume-se a denominação de “circo moderno” para situar o circo nesse período histórico, haja vista o início da revolução industrial, modernidade nos meios de produção (DUPRAT, 2007).

Segundo Castro (2005), em 1768, o sargento inglês Philip Astley teve a ideia que acabou revolucionando o mundo dos espetáculos, montou um picadeiro de 13 metros de diâmetro e misturou exercícios equestres com números de artistas habilidosos das ruas, das praças, de teatros de feiras (saltimbancos). O formato da pista trazia uma dinâmica toda especial às cenas, pois unia a volta milenar das arenas gregas à tradicional forma de apresentação em formato de roda das praças públicas. Mesmo que nesse “novo” espetáculo não tivesse apenas apresentações equestres, designa-se também a esse formato a denominação de “circo de cavalinhos” por uma das características do circo dessa época (SILVA; ABREU, 2009). Ilustra-se essa configuração na Figura 2:

Figura 2 – Interior do Astley Anfiteatro



Fonte: Duprat (2007, p. 28)

Na antiguidade, havia um simbolismo voltado a uma noção mítica-religiosa que, dentre outras implicações, orientava de forma basilar as práticas artísticas, esportivas e até políticas. Essas concepções não estão no circo “moderno”, nessa nova organização, está o aspecto laico e comercial. Os espetáculos passaram a ser regidos pelo imperativo do dinheiro, da bilheteria, sustentando a empresa e o trabalho sustentando os artistas (BOLOGNESI, 2003, p. 24 apud DUPRAT, 2007, p. 28).

Para Silva e Abreu (2009), Astley começou a construir o “Real Anfiteatro Astley de Artes” (de madeira e coberto) em um lugar permanente em 1779, inaugurado em

1782. Neste mesmo ano de inauguração, Charles Hughes, ex-artista de Astley, instalou, a pouca distância, sua própria companhia, denominada “Royal Circus”, pela primeira vez surgiu o nome “circo” no mundo moderno. Seguem os autores que a ideia de um único lugar de apresentações que reunia toda a diversidade artística do período, expandiu-se rapidamente pela Europa, Américas e chegou até ao Japão. O modelo “recriado” por Astley unia os opostos básicos da teatralidade (cômico e dramático), e associava representações de dança, música, bonecos, magia, pantomimas, acrobacias de solo e aéreas (com ou sem aparelhos); o equilíbrio, provas equestres e adestramentos de animais.

Importante destacar, Segundo Soares (1998), no contexto do “circo moderno”, os saltimbancos buscavam superar a discriminação e repressão que sofriam pelas instituições. Houve, até mesmo, a negação da arte circense nos escritos sobre a ginástica científica do século XIX, a época era marcada pela hierarquia e o domínio da nobreza (sociedade burguesa) perante a arte popular. Os artistas estavam situados no limite da marginalidade. Seus modos de ser e viver desafiavam as Instituições, cada vez mais despertavam o medo nas autoridades.

Traziam o corpo como espetáculo. Invertiam a ordem das coisas. Andavam com as mãos, lançavam-se ao espaço, contorciam-se e encaixavam-se em potes, em cestos, imitavam bichos, vozes, produziam sons com as mais diferentes partes do corpo, cuspiam fogo, vertiam líquidos inesperados, gargalhavam, viviam em grupos. Opunham-se assim aos novos cânones do corpo acabado, perfeito, fechado, limpo e isolado que a ciência construía, da vida fixa e disciplinada que a nova ordem exigia (SOARES, 1998, p.25).

Para Bortoleto e Machado (2003), trata-se, também, de um circo em que os animais e o risco proviam elementos importantes para o espetáculo, além de ser o marco do desenvolvimento das dinastias familiares circenses, caracterizadas pelo empirismo como a maior fonte de conhecimento. A transmissão dos saberes circenses era o patrimônio da família do circo, era tradição:

No circo tradicional não havia professor(a)es, ao menos com formação específica, mas existiam os “maestros”, ou seja, pessoas que acumulavam grande experiência e que as compartilhavam com seus próximos como um grande segredo profissional, pois estas “informações e esta formação”, em geral, representavam o seu próprio ofício, sua forma de ganhar a vida (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 48).

A transmissão do conhecimento circense no “circo moderno” está de forma restrita aos muito próximos do circo. Caracteriza-se, principalmente, pela memória e transmissão oral e familiar dessa arte. Segundo Silva e Abreu (2009), a partir do final do século XVIII, essas dinastias circenses, provenientes da Europa Ocidental, deslocam-se para outros lugares do mundo. As trupes se adaptavam a diversas e singulares culturas das sociedades por onde passavam, incorporavam esses saberes em seus espetáculos. O intercâmbio cultural do circo foi essencial para a adaptação e sucesso do circo dito como moderno.

Importante ressaltar que, na Europa, muitas companhias circenses mantiveram-se em estruturas fixas, construídas em madeira, chamados de “circos estáveis”. O “circo ambulante” ou “circo mambembe”, itinerantes, comparado com os fixos, eram considerados de segunda categoria. Com o passar do tempo, os circos ambulantes se equiparam em termos de qualidade com os estáveis. Eles tornaram-se importantes espaços para o espetáculo circense, caracterizam, até os dias de hoje, o modo de vida de ser e fazer circenses (SILVA, 2003).

Bortoleto e Machado (2003) destacam a mítica frase muito utilizada pelos circenses dessa época, o “mais difícil ainda”. A frase tem conotação de que quanto mais difícil era o desafio, quanto mais ilusão fosse provocada, quanto mais novo fosse o espetáculo, mais público atraía. O sucesso era medido pelo público. O trabalho tinha como objetivo hipnotizá-los, por conseguinte os circenses trabalhavam como nunca, havia numerosos êxitos, mas também fracassos.

Silva (1996) relata que no início do século XIX registra-se a chegada de famílias europeias constituídas por circenses ou saltimbancos na América do Sul e, durante o século XIX, no Brasil.

3.2.1 O Circo no Brasil

A arte do circo já havia tocado o chão do Brasil muito antes do “novo” formato do circo clássico de Astley. Conforme Castro (2005), saltimbancos comprovadamente estiveram no país no início do século XVIII (o que não impede que tenham chegado muito antes). Dom Frei Antônio de Guadalupe solicitou instruções ao Santo Ofício sobre como proceder com os ciganos que infestavam os povoados da Capitania. Instalados na Vila Rica de Ouro Preto, “os ciganos”, com grande aparato, realizavam

comédias e óperas imorais. “Ciganos ou não, saltimbancos europeus vinham ganhar a vida na terra do ouro, nas jovens províncias da América” (CASTRO, 2005, p. 87).

As famílias circenses chegam ao Brasil, criam raízes, segundo Castro (2010), são os Chiarinis, Seyssel, François, Stankowichs, Stevanowichs, Wassilnovich (Figura 3), Temperanis, Olimechas, Manges e tantos outros considerados a base do circo brasileiro, circo este que sempre soube ir aonde o povo está.

Figura 3 – Família Wassilnovich que no Brasil virou Silva



Fonte: Silva e Abreu (2009, p. 4)

No Brasil do século XIX mantém-se a estrutura inicial do circo – números acrobáticos, equestres, dança, teatro, palhaços e números com animais exóticos. Os artistas não eram especializados em uma ou em outra apresentação, costumavam apresentar-se em várias delas, inclusive em funções de manutenção e comercialização. O outro tipo de espetáculo era o circo-teatro, de acordo com Silva e Abreu (2009), essa era a outra base do “circo moderno” proveniente da arte dos saltimbancos. O circo-teatro foi influenciado por várias expressões artísticas, como o

teatro, *music hall*³⁴, café-concerto, dança, música, entre outros. Os circenses dessa época atuavam num campo ousado da originalidade e experimentação, adaptando ritmos musicais e textos teatrais que tinham conhecimento por onde passavam. Isso caracterizava o trânsito cultural contínuo das capitais do país ao interior e vice-versa.

Para Silva (1996), durante o século XIX, os artistas procuravam organizar suas apresentações em lugares fechados onde era possível a cobrança de ingressos. As companhias circenses sofriam algumas restrições de governos locais, haja vista alguns incidentes envolvendo animais e público. Além disso, em feiras, em praças, em festividades, dependiam, exclusivamente, da espontaneidade do público para o pagamento pelo espetáculo. Surgem então diferentes estruturas físicas denominadas de circos de “tapa-beco”, de “pau-a-pique”, de “pau-fincado” e, mais adiante, o “circo americano” (surge no Brasil a partir de 1940), mais ágil e moderno.

A organização do trabalho e do processo de aprendizagem era, fundamentalmente, de forma coletiva e oral, mediada pela tradição. Os saberes circenses eram passados de geração para geração. O conhecimento era suficiente para armar e desarmar o circo, preparar os números, as peças de teatro e capacitar crianças e adultos no que fosse necessário. Essa organização esteve centrada na família como base de sustentação – escola única e permanente. Desse modo, destaca-se o que é ser tradicional de circo: “ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas dos saberes circenses de seus antepassados.” (SILVA; ABREU, 2009, p. 82).

A constituição do circo-família foi baseada nessa conformação de processos de socialização, de formação, de aprendizagem e de organização do trabalho. Os casamentos entre as várias famílias europeias circenses e o nascimento de filhos no país são fatores para a composição do "circo-família" do final do século XIX até a metade do século XX. A denominação circo-família existe até onde há/houve, fundamentalmente, a transmissão coletiva e oral dos saberes circenses entre famílias provenientes do circo (SILVA, 1996).

Segundo Silva e Abreu (2009), nas décadas de 1950 e 1960, houve uma ruptura no processo coletivo de transmissão da memória oral familiar circense.

³⁴ Espetáculo de fantasia, de variedades, em que a música serve de pano de fundo. "music-hall", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/music-hall>. Acesso em: 23 out. 2021.

O conhecimento preservado na memória não era mais compartilhado coletivamente. Alterou-se o processo de formação do “ser artista circense”, em suas dimensões tecnológicas e culturais que eram os suportes da vida cotidiana desse grupo. A aprendizagem, que era o procedimento que conduzia ao domínio da técnica nas artes circenses, um dos fundamentos do circo-família, não foi passada para uma determinada geração, o que levou à construção de outros modos de formação e socialização circense. Houve uma ruptura no processo coletivo de transmissão da memória oral (SILVA; ABREU, 2009, p.179).

Para os autores, a desarticulação da organização do trabalho acarretou alterações no modo de produzir e formar o espetáculo. Os contratos se mantiveram verbais, mas não era mais a família a base do circo. A nova realidade passou a ser a contratação de artistas especialistas, os quais portavam o conhecimento de sua função específica sem se envolver com o todo circense. Tornou-se fragmentado e hierarquizado o conjunto dos saberes circenses. Deste modo deu origem a uma nova maneira de ser artista de circo e a novas formas de organização do trabalho e do saber dessa arte.

3.3 As escolas de circo e o “novo circo”

A arte circense acompanha a história da sociedade e suas transformações em diferentes contextos há muito tempo. Embora houvesse caminhos sinuosos que, por vezes, quase resultaram em seu desaparecimento, o circo sempre teve boa capacidade em se adaptar. Nessa nova configuração denominada de “novo circo”, os animais não têm mais presença nos espetáculos – atualmente, os circos itinerantes de lona também não contam mais com animais, haja vista a adequação ao mercado artístico contemporâneo. Segundo Bortoleto e Machado (2003), essa nova configuração de espetáculo iniciou a retirada dos números com animais (ursos, tigres, elefantes etc.), as performances envolviam somente o Homem³⁵. Os elementos teatrais, a dança, a magia da estética artística, o roteiro de uma história, a expressão corporal dos artistas, a poesia, a sofisticação técnica envolvem o espetáculo nessa nova organização. Não significa dizer que os circos mais próximos da configuração do “circo moderno”, ainda em atividade, não se utilizem desses elementos em seus

³⁵ O termo tem significado abrangente, refere-se aos humanos de forma geral.

espetáculos. Demonstrem-se algumas diferenças entre essas duas modalidades circense:

a) o desaparecimento de números de adestramento de animais selvagens; b) a redução do envolvimento com o picadeiro e com a lona; c) a adoção de uma nova dramaturgia; d) a multiplicação de estéticas, portadoras de novas representações do homem e do mundo social (Jean-Michel Guy, 2001 *apud* Bolognesi, 2018).

Contudo, antes de chegar a esse formato, a configuração do “circo moderno” passou por um processo de adaptações importantes. O surgimento das escolas de circo contribuiu para a mescla artística que se observa no espetáculo circense do “novo circo”. Kronbauer e Nascimento (2017) destacam alguns problemas enfrentados pelo circo na década de 1970. Segundo suas fontes, duas dificuldades centrais foram encontradas pelos circos no Brasil: “a escassez de terrenos para montagem da estrutura nas grandes cidades, e a falta de artistas qualificados, uma vez que as crianças descendentes das famílias circenses estavam deixando o picadeiro” (p. 582).

Silva (1996, 2003) acrescenta, dentre outras variáveis, a concorrência do cinema e da televisão, mas não só isso, sobretudo, fatores internos de identidade e diferença pela especificidade da dinâmica de constituição do circo-família, onde o próprio circense que, em última instância, deu sentido e realidade às mudanças. Nesse contexto, segundo Kronbauer e Nascimento (2017), o movimento de circenses preocupados com a sobrevivência do circo, apoiaram o surgimento das escolas de circo. Na década de 1970, o circo buscou alternativas de estruturação de seus conhecimentos originários – qualificação de sua força de trabalho e continuação da subsistência em um sistema capitalista, aproximando-se de estratégias para a criação de escolas de circo no Brasil – escolas profissionais de formação circense.

A primeira escola de circo no país, de acordo com Silva e Abreu (2009), foi a Academia Piolin de Artes Circenses em São Paulo em 1978, mas em 1983 já havia fechado suas portas. Concomitante a essa movimentação, no Rio de Janeiro, resultou na criação da Escola Nacional do Circo em 1982. Inauguram-se, também, em 1984, o Circo Escola Picadeiro, em São Paulo, e a Escola Picolino de circo, em 1985, em Salvador. Os autores destacam que a motivação inicial das escolas de circo era a continuação da aprendizagem dos filhos de circenses, todavia esse público dificilmente teve condições de participar, o público de fato foi de diferentes classes

sociais e de diversos e múltiplos objetivos. A formação de pessoas não circenses nas escolas de circo teve um impacto positivo na continuação da arte do circo, pois havia bom intercâmbio por meio de outras formações artísticas como, por exemplo, o teatro, a dança, a cenografia, a coreografia, entre outros. Lembra-se que as linguagens artísticas da dança e do teatro sempre influenciaram a formação circense ao longo da história do circo, como, por exemplo, o circo-teatro.

Segundo Duprat (2007), esse movimento de deslocamento da formação em escolas circenses especializadas não aconteceu somente no Brasil, mas também em outros países. O autor cita a França, escola Nacional de Circo Annie Fratellini e a escola École du Cirque, ambas inauguradas em 1974. Em 1984, o Centre National des arts du Cirque (Cnac) – criado pelo governo francês e que utiliza o modelo soviético como linha norteadora. No Canadá, em 1982, o Club des Talons Hauts – grupo de artistas em perna de pau, malabaristas e pirofágicos³⁶, que em 1984 realizou o primeiro espetáculo do Cirque du Soleil. A própria União Soviética, após a revolução Russa, em 1919, com a nacionalização do circo e dos teatros, criando, em 1927, o curso de arte do circo em Moscou, cuja organização influenciou outras escolas de circo pelo mundo, inclusive no Brasil.

Atualmente, as escolas estão em todas as regiões do país e em diferentes formatos, estilos e capacidade: profissionalizantes, de lazer, de cunho social (Circo-Social); são gratuitas, caras ou baratas; funcionam em espaços públicos ou privados; delas advêm os profissionais para o “novo” espetáculo circense, caracteriza-se um novo tipo de formação, um novo formato estético. Para Duprat e Bortoleto (2007) “O contato entre os artistas tradicionais do circo e a vanguarda do teatro resulta na criação de um novo conceito, o de circo como arte”.

Nele a dança clássica, a música e o teatro começam a fazer parte do currículo artístico. São criadas formas de espetáculo com temas, criam-se novos aparelhos, novos espaços, nova gestualidade, novas técnicas. Diretores de teatro são chamados para dirigir os espetáculos e músicos fazem composições especiais sob medida, toda uma revolução. São as primeiras visões do circo novo. Os pioneiros do circo novo teatralizam os espetáculos, tentando abolir as rupturas ou quebras entre os diferentes números, criando um novo ritmo e, sobretudo, envolvendo todos os artistas na exploração, na criação e experimentação (DUPRAT; BORTOLETO, 2007, p. 174).

³⁶ Ilusionista que realiza o truque de engolir fogo. Disponível em: <https://www.meudicionario.org>. acesso em: 30 out. 2021.

Para Duprat (2007), as companhias atuais também recrutam ex-atletas, principalmente da ginástica artística, utilizando as habilidades motrizes do esporte para compor o espetáculo atual. Outro exemplo, o grupo circo-teatro Tholl³⁷, cidade de Pelotas/RS, realiza oficinas com a finalidade de selecionar artistas circenses para iniciarem a formação em centros de treinamento. Bortoleto e Machado (2003) lembram que o formato anterior do “circo moderno”, ainda perdura de forma concomitante com esse tipo de espetáculo considerado “novo”.

As relações formativas mudaram, alimentando o espetáculo atual e democratizando o acesso aos saberes que antes eram restritos aos tradicionais de circo. Por consequência, o circo encontrou espaço em diferentes camadas sociais, inclusive na educação formal. Segundo Bortoleto e Machado (2003), o circo está transcendendo seu âmbito mais comum (profissional – espetáculo), surgindo em outros domínios da atividade humana, como forma de recreação, lazer, e/ou como conteúdo educativo. O que nos leva a aproximar esses saberes à educação, especificamente, à EF escolar.

3.4 A aproximação das atividades circenses à EF

As “atividades circenses” são atividades destinadas a crianças ou a escolares com a finalidade de oportunizar o contato com alguns elementos da linguagem circense, sem a pretensão de discutir de modo amplo e profundo as “artes do circo”, a prioridade reside no campo da vivência prática e no debate conceitual sem a intenção de formar futuros artistas (ONTAÑÓN; DUPRAT, BORTOLETO, 2012). O termo “atividades circenses” tem conotação mais ampla às propostas da linguagem circense dentro da escola, engloba algumas modalidades circenses (técnicas circenses). Segundo Bortoleto (2003), modalidades são um tipo de prática dentro de um âmbito mais geral, nesse caso, no do circo, apresentam características técnicas distintas em relação às particularidades dos objetos, do espaço, do tempo e dos praticantes. As modalidades circenses proporcionam ações motrizes específicas, utilizam-se de uma ou mais técnicas corporais na realização de um certo movimento de acordo com a eficácia motora e estética. As modalidades circenses podem ser, por exemplo, os malabares, a perna de pau, o trapézio, os elementos de artes cênicas, a

³⁷ Disponível em: <https://www.grupotholl.com/>.

dança, o monociclo, a corda bamba, as acrobacias (de solo e/ou aéreas), mágicas, dentre outras que fazem parte do universo histórico-cultural do circo.

A proposta de levar essas vivências para a escola já é uma realidade na educação brasileira e cada vez mais esse espaço se amplia (RIBEIRO *et al.*, 2021). A EF é a porta de entrada desse conteúdo aos alunos (BORTOLETO; MACHADO, 2003) através de iniciativa, precipuamente, de professores que enxergam potencialidades desse saber – figuras centrais no processo de incorporação – a partir de suas próprias experiências no contato com essa temática (RIBEIRO *et al.*, 2021) (ONTAÑÓN; BORTOLETO, 2014).

As atividades circenses constam em currículos oficiais da rede de ensino em alguns Estados, como, por exemplo, nos Estados do Paraná e de São Paulo (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013); em programas sociais, a nível federal, destinados à ampliação do tempo escolar (JAIME GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017); em componentes curriculares de cursos superiores em EF, como é o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que criou uma disciplina com a temática “circo na escola” (MIRANDA, 2019). Contudo, de modo geral, essa inserção no ensino superior é pequena, se comparado com o número total de cursos de EF do país (TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2019). Apesar disso, essa temática está em grupos de pesquisa acadêmica (Diretório oficial do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 2022); em projetos de extensão em Universidades (CARAMÊS *et al.*, 2012; ZAIM-DE-MELO, 2020); na etapa de Educação Infantil (TEGAN; BORTOLETO, 2021; MESSIAS; IMPOLCETTO, 2021) (CORSI; DE MARCO; ONTAÑÓN, 2018); e em de aspectos inclusivos (YOGUI; TOLEDO; BORTOLETO, 2017; ONTAÑÓN, 2012). Ou seja, é notável e atual a presença das atividades circenses no campo educacional brasileiro, através das aulas de EF escolar, cujas justificativas para o seu desenvolvimento, dentre outras, se dá, principalmente, pelo fato do circo (tudo o que ele representa) ser produto cultural de uma sociedade, logo conteúdo próprio da EF, pois seu papel é “socializar o conhecimento universalmente produzido dentro do campo de conhecimento da cultura corporal, do qual o aluno tem direito” (PEREZ-GALLARDO; GUTIÉRREZ, 2008, p. 225).

Ressalta-se que não é apenas no Brasil a inserção dos elementos da linguagem circense como ferramenta pedagógica na EF escolar, países como a

França e Bélgica, há algum tempo, já optaram em incluir em seus currículos as atividades circenses – da pré-escola ao ensino superior, e, mais tarde, outros países seguiram o exemplo: Alemanha, Austrália, Cuba, Espanha, Portugal e outros (BORTOLETO, 2006). Os estudos desenvolvidos revelam bons frutos das atividades circenses como componente da EF, revelando-se um conteúdo atrativo e motivador dentre os praticantes (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013), seu potencial não está apenas no desenvolvimento motriz, como também no desenvolvimento de valores do ponto de vista interpessoal (cooperação, solidariedade, respeito, empatia etc. – relacionais) e intrapessoal (autoestima, superação, disciplina, compromisso etc.) (INVERNÓ, 2004); e, sobretudo, desenvolvem aspectos estéticos, criativos e expressivos da motricidade, impulsionando o domínio corporal (BORTOLETO, 2006).

Segundo Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012), o surgimento de publicações (livros, artigos, relatos de experiência, dentre outros) relacionando as atividades circenses no âmbito escolar teve início na década de 1990, porém, a partir dos anos 2000, ocorreu um aumento significativo da produção (o “boom” denominado pelos autores). Indicam, como possíveis causas, o maior reconhecimento social do circo pela mídia e pelo governo na década de 1990.

No entanto, de acordo com Bortoleto (2011) e Ontañón, Bortoleto e Silva (2013), essa aproximação se deu de forma incrivelmente rápida, em muitos casos, sem o devido cuidado pedagógico e/ou rigor teórico, produzindo escassos avanços procedimentais ou conceituais.

Pensamos³⁸ que ello quizás se deba a que esta aproximación se produjo de forma excesivamente rápida, sin el debido cuidado pedagógico o rigor teórico, sin que hubiera tiempo para una formación adecuada ni un debate amplio y denso acerca de estos conocimientos, en especial entre los investigadores de la educación física. Aunque hayamos analizado decenas de relatos de experiencia, escasos avances conceptuales o procedimentales pueden ser percibidos, condición que puede, en un futuro, ponerse en contra de nuestros objetivos y aspiraciones pedagógicas (ONTAÑÓN; BORTOLETO; SILVA, 2013, p. 238).

³⁸ Pensamos que isso pode ser devido ao fato dessa aproximação ter ocorrido de forma extremamente rápida, sem o devido cuidado pedagógico ou rigor teórico, sem que houvesse tempo de uma formação adequada, tampouco um debate amplo e denso acerca desses conhecimentos, em especial, dentre os pesquisadores de EF. Embora tenhamos analisados dezenas de relatos de experiência, escassos avanços conceituais ou procedimentais podem ser percebidos, condição que pode, em um futuro, colocar-se contra aos nossos objetivos e aspirações pedagógicas. tradução do autor (2022).

As atividades circenses se apresentam de maneira superficial em alguns contextos, desconsiderando, muitas vezes, dimensões importantes para o seu desenvolvimento. Há necessidade de investigações que dialoguem com a teoria e conduzam ao aperfeiçoamento da prática, a fim de desenvolver melhor esse ensino frente às diferentes etapas do âmbito escolar. Cardani *et al.* (2017) concorda que a relação entre a incipiente produção científica e a prática docente dessa temática, no âmbito escolar, ainda possui fragilidades e necessita de análises atentas e específicas. Bortoleto (2011) pontua que o ensino de atividades circenses deve se fundamentar em uma atitude de pesquisa, de busca de novos e sólidos conhecimentos, para não incorrer no risco da atribuição da fama perturbadora de práticos, inexistência de capacidade reflexiva, algo que não vá além da dimensão físico-motora.

Como já mencionado anteriormente, o circo transcende o seu âmbito mais comum do profissional/espetáculo em direção a outros da sociedade, recreativos e educativos. Antes um saber restrito às famílias circenses, agora um saber compartilhado, democratizado e disponível à sociedade em geral. Bortoleto e Machado (2003) introduzem uma classificação em três âmbitos das artes circenses, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Âmbitos de aplicação dos conteúdos circenses

	Recreativo	Educativo	Profissional
Objetivo	Lúdico, pouco controle das atividades.	Lúdico, relativo ao controle das atividades.	Rendimento: ludicidade mínima, alto controle das atividades.
Desenvolvimento técnico	Mínimas, informações genéricas, baixa especialização motora.	Mínimo, informações genéricas, baixa especialização motora.	Máximo, alta especialização motora.
Necessidades materiais (meios)	Mínimas, material alternativo adaptado.	Mínimas, material alternativo adaptado.	Máximas, material industrializado, de alto custo, de alta qualidade e em grande quantidade.
Especialização do professor(a)ado	Mínima.	Mínima, um pouco mais focalizada nos aspectos pedagógicos.	Máxima, alta especialização. “continua”

			continuação
Imersão na cultura circense	Mínima	Mínima, argumentação genérica.	Máxima, conhecimento aprofundado sobre a história, evolução, materiais, técnicas, mercado, etc.
Experiência prévia	Mínimas.	Mínimas	O mais amplo possível.

Fonte: Adaptado de Bortoleto e Machado (2003)

Pode-se observar, segundo a classificação de Bortoleto e Machado (2003), que o âmbito educativo está mais próximo ao âmbito recreativo do que do profissional. O âmbito educativo parte de condições facilitadas para a implementação, havendo intencionalidade pedagógica em um cenário lúdico como objetivo. Quanto a especialização do professorado, caracteriza-se como mínima no que se refere aos saberes circenses passados de geração a geração. No entanto, cabe ressaltar, que os aspectos pedagógicos são necessários e de suma importância para o transcorrer seguro e de qualidade do conteúdo. Já o desenvolvimento técnico e a imersão na cultura circense são de caráter genérico, pouco especializado, persegue-se a vivência elementar dessas significações.

As vivências elementares que remetem à linguagem cultural circense no meio escolar tornam-se objetivo de ensino. O ensino desse conteúdo, especificamente, a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, requer adequações das modalidades e materiais selecionados de acordo com o nível de desenvolvimento e de possíveis deficiências físicas e/ou cognitivas. Isto é, o caráter pedagógico é de iniciação para essa faixa etária de 6 a 7 anos, busca-se muito mais ludicidade do que repetições de exercícios puramente técnicos. O desenrolar da proposição acompanha os mesmos passos do pensar docente crítico e reflexivo, a fim de garantir um ambiente ótimo de aprendizagens para as crianças.

Os cuidados são provenientes das observações e previsões de determinada modalidade na prática, como, por exemplo, as aproximações físicas quando manipulam objetos, as características dos materiais empregados que podem oferecer algum risco ou que sejam inapropriados à faixa etária dos praticantes, a característica do solo, se colabora ou não para a modalidade, os obstáculos do terreno, as condições climáticas em espaços abertos, dentre outras relações importantes. Torna-se

fundamental o controle das modalidades que possuem maior risco, sobretudo, as de equilíbrio.

O pensamento do(a) docente que está propondo essas atividades deve estar preocupado em disponibilizar materiais de suporte que irão auxiliar as crianças na vivência de determinada modalidade. Podem-se utilizar cordas estendidas horizontalmente nas modalidades de equilíbrio, cabos de vassoura, mãos ou o próprio corpo como apoio na vivência de determinada modalidade. O planejamento do ambiente também se torna importante: a delimitação dos espaços, a sinalização dos obstáculos arquitetônicos, a previsão de possíveis problemas, as possíveis soluções, isto é, antever, refletir, e adequar, nada distante do planejamento pedagógico de qualquer outro conteúdo da EF escolar.

Os materiais gráficos, como as figuras, os desenhos e as ilustrações auxiliam a transferência de conhecimento sobre o ensino das atividades circenses a turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Quando se inserem informações visuais de determinada modalidade ou conceito circense auxiliado por letras, sílabas, palavras, abre-se a possibilidade de colaborar na formação de processos de letramento, de alfabetização, de significações conceituais. A música é um elemento cultural circense, constituiu e constitui o espetáculo do circo e não pode ficar de fora das estratégias pedagógicas de vivências culturais circenses, principalmente, quando estamos em um ambiente de aprendizagem lúdico e infantil. A seguir, procura-se demonstrar a proposta em unidades didático-metodológicas baseada em outros estudos.

3.5 Organização didático-metodológica

Conforme nossa revisão bibliográfica, observa-se que as propostas de ensino desse conteúdo nas escolas partem da classificação teórica da “praxiologia motriz³⁹” cujo autor é o francês Pierre Parlebas (INVERNÓ, 2004; BORTOLETO; MACHADO, 2003) e a maioria das publicações brasileiras justificam a inserção das atividades

³⁹ A ciência da ação motriz, cuja finalidade é estudar todas as situações motrizes (jogos, esportes e atividades físicas) a partir de uma perspectiva que lhe seja própria. Por este motivo que, a fim de analisar as diferentes situações motrizes, centra-se na ação motriz (objeto de estudo da ação motriz), porque considera a menor parte com identidade própria dentro de um jogo, esporte ou atividade física (chutar, passar a bola, cooperar com o companheiro, opor-se, etc.) Realizar um estudo sobre quais ações motrizes se podem produzir em diferentes situações motrizes supõem saber, em tese, se a atividade que queremos propor aos alunos corresponde com os objetivos criados no projeto pedagógico (INVERNÓ, 2004, p. 73).

circenses no âmbito escolar pela perspectiva histórico-crítica⁴⁰, sob o viés crítico e cultural (CARDANI *et al.*, 2017; ONTAÑÓN, 2012). Organizam os conteúdos em unidades didático-pedagógicas (ZANOTTO; SOUZA JUNIOR, 2016), as quais funcionam como temas organizadores de específicas capacidades físicas, habilidades motoras, conhecimentos e expressões corporais (DUPRAT, 2007).

Invernó (2004) utiliza o marco referencial da praxiologia motriz (ciência da ação motriz), proposta por Pierre Parlebas, explica que toda situação motriz é possuidora de uma lógica interna que deverá ser estudada com a finalidade de descobrir todo seu potencial educativo. Baseado nesse referencial, o autor classifica as modalidades circenses que executa em seu contexto escolar em blocos temáticos. Segundo Invernó (2004), as atividades circenses estão no domínio das situações sociomotriz de cooperação, por conseguinte, levam os praticantes a compartilhar um objetivo comum, gerando condutas de solidariedade, respeito, empatia e colaboração.

Bortoleto e Machado (2003) justifica a proposta das atividades circenses como conteúdo legítimo da EF por dois motivos: o primeiro sendo que o circo faz parte da cultura humana, particularmente da cultura artístico-corporal de um segmento da sociedade, conteúdo pertinente ao ambiente escolar e possivelmente abordado dentro das práticas da cultura corporal de movimento; o segundo, pelos movimentos corporais típicos do circo (situações motrizes), mais especificamente pelas ações motoras de seus praticantes (ações motrizes), logo pertencem à EF por ela ser a responsável por transmitir os conteúdos físico-motores dentro do “marco escolar”.

Pode-se considerar estes dois estudos anteriores (INVERNÓ, 2004; BORTOLETO; MACHADO, 2003) como importantes discussões iniciais no âmbito educativo com a finalidade de iniciar a fundamentação didático-metodológica a essa prática na EF escolar.

Ontañón (2012) propôs estudar o ensino de atividades circenses já consolidado em duas escolas consideradas referência no ensino desse conteúdo, uma na Espanha (escola de Josep Invernó) e outra no Brasil (escola Curumim). A escola do Brasil tinha orientação pedagógica de Freinet⁴¹, fundamentando teoricamente a disciplina de EF

⁴⁰ Tendência pedagógica crítica, pautada no materialismo histórico de forma a “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 76).

⁴¹ A pedagogia Freinet fundamenta-se nas premissas do pensador francês Célestin Freinet (1896-1966), desenvolvidos em meados do século XX. Ela considera que as aprendizagens se efetuam a partir das próprias experiências, contemplando a funcionalidade do trabalho e criando atividades que

nesta escola e o ensino de atividades circenses. A organização didática das atividades circenses na escola Curumim (Brasil) desenvolvia-se em ateliês (ou oficinas), havendo rodízio dos alunos ao longo da aula. O papel do professor era auxiliar os alunos nas modalidades que possuíam maior risco, como, por exemplo, o tecido circense ou acrobacias de solo, havendo no início de cada aula comunicação entre os alunos e professor sobre as atividades a serem desenvolvidas. Os alunos percorriam as modalidades de forma livre, experimentando e vivenciando as modalidades circenses. As modalidades que eram mais complexas e envolviam maior risco contavam com a presença e orientação do professor. De forma geral, essa era a organização central da proposta na escola Curumim. Já na escola da Espanha (escola de Josep Invernó), o projeto pedagógico era orientado por dois objetivos: o fomento da cooperação e da autonomia. Os alunos tinham bastante liberdade para escolher o que queriam aprender. Cada espaço destinado às modalidades circenses havia orientações escritas de como desempenhar suas técnicas. Havia progressões e variações possíveis. O professor, quando necessário, orientava de forma específica os alunos e sempre estava presente, monitorando o desenrolar das atividades. O sistema de ensino do professor era baseado na cooperação e na autonomia dos praticantes.

O porquê de trabalhar com a cooperação é que para mim, a cooperação é o norte, o rumo a seguir, a partir daqui podemos fazer as variações e os desvios que você imagine, mas sempre vamos na mesma direção, que é fomentar a relação interpessoal de maneira positiva; porquê? Porque com este tipo de relações você evita os conflitos, como você viu, normalmente neste tipo de atividades os conflitos aparecem, mas se resolvem entre eles, entre os próprios alunos; eu penso que é importante que existam esses conflitos mas a partir do positivo, de somar esforços. Por outro lado nestas atividades ninguém é excluído; tem muito material, todo mundo pode encontrar uma atividade na qual destacar (Josep). (ONTAÑÓN, 2012, p. 75).

Destaca Ontañón (2012) que ambas as escolas possuíam liberdade na prática das modalidades e fundamentam suas propostas na autonomia e cooperação dos alunos, mas sem desconsiderar a atuação dos professores, importantíssimo para o bom transcorrer das atividades, haja vista os estímulos e orientações necessárias na adequação e segurança da prática.

tenham sentido e utilidade para os alunos. Apoia-se, portanto, nos princípios de cooperação, criatividade e autonomia da criança, organizando a aula de maneira que contemple a participação dos alunos na construção dos seus conhecimentos (UNESCO, 1993).

Essas atividades também podem organizar-se por meio de jogos⁴² de regras externas atendendo mais às situações motrizes de cooperação/oposição. Bortoleto (2006) propõe os jogos circenses como estratégia didática ao ensino de atividades circenses na escola, caracterizada como situações ludo motrizes adaptadas e/ou criadas com base na motricidade tipicamente circense. O objetivo é aproveitar o caráter lúdico e motivacional estabelecido nessas situações para aproximar as crianças ao mundo do circo. Os jogos circenses seguem um modelo simples e flexível, podem ser jogos de malabares, jogos de acrobacias, jogos de equilíbrio, jogos de palhaços, jogos de mímica, dentre outros.

Bortoleto (2006) defende que as atividades circenses estão para a EF como um componente curricular como qualquer outro, com a mesma legitimidade e importância das atividades consideradas tradicionais, tendo nos jogos circenses a possibilidade de desenvolvimento de diversos aspectos da conduta humana, associada ou não às atividades do circo, como a criatividade, cooperação, interculturalidade, expressão corporal, habilidades e capacidades.

Duprat (2007), utilizou, em sua pesquisa do tipo pesquisa-ação, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, os jogos circenses organizados em estações (ou oficinas) classificadas em 4 unidades didático-pedagógicas: acrobacias, manipulações, equilíbrios e encenação. A dinâmica das aulas consistia não só no desenvolvimento de aspectos procedimentais, mas também nos aspectos atitudinais e conceituais. Este último (aspectos conceituais), abordou 5 fases como estratégia:

- a) O professor(a) apresenta as informações necessárias sobre o tema da aula;
- b) Após essa apresentação, os alunos devem ser indagados pelo professor(a) sobre o que eles já conhecem sobre o tema sugerido. Abre-se nesse momento possibilidades reflexivas sobre o conhecimento já trazido pelos alunos;
- c) O terceiro passo é a integração dos conhecimentos trazidos pelos alunos com os conhecimentos oferecidos pelo professor(a) (fase exploratória), tanto na parte conceitual, procedimental e atitudinal;

⁴² O sentido aqui da palavra jogo não remete ao significado do brincar da criança, mas sim situações motrizes próximas do esporte competitivo, possuem regras previamente socializadas e um objetivo combinado anteriormente.

- d) Para tal, passa a ser necessário um momento de socializar as percepções, indagações, conhecimento entre o grupo para que assim possamos chegar no passo final;
- e) A interpretação e demonstração que os alunos atingiram o “domínio conceitual”, por meio de um trabalho de interpretação coletiva ou grupal, abrindo possibilidades para que demonstrem a apreensão desse domínio conceitual de forma livre e criativa.

Messias e Impolcetto (2021), também utilizaram essa relação dialógica importante na implementação das unidades didático-pedagógicas circenses no âmbito da Educação Infantil. A organização didática era baseada em 3 momentos em cada aula: roda de conversa inicial, desenvolvimento da aula e roda de conversa final, estrutura bem semelhante a psicomotricidade relacional. No estudo de Messias e Impolcetto (2021), foram utilizados, para o ensino das atividades circenses, vídeos, músicas, fantasias, acessórios e outros materiais alternativos. As autoras destacam que os vídeos e as músicas são de fácil acesso na internet – uma importante forma de ilustrar os conteúdos do circo, além de deixar o ambiente mais alegre e receptivo, ambos tiveram boa avaliação na pesquisa e foram sugeridos a estudos posteriores, assim como as fantasias que encantaram os alunos e foram fundamentais para os envolvimento nas aulas de atividades circenses.

O ensino das atividades circenses no âmbito educativo não pode se resumir somente ao desenvolvimento sensório motor, exercícios funcionais, é necessário o debate conceitual e atitudinal do conteúdo, colaborando, assim, para uma formação integral do educando. Portanto, parece-nos relevante explorar a psicomotricidade relacional como estrutura didática de implementação desse saber, pois sua estrutura privilegia a comunicação oral e o protagonismo das crianças por meio do jogo como elemento pedagógico em um ambiente de permissividade.

3.5.1 Materiais e espaços na escola

Bortoleto e Machado (2003), a fim de colaborar com a inserção das atividades circenses no âmbito escolar, propuseram uma classificação conforme o tamanho dos materiais utilizados nas modalidades circenses. Demonstra-se essa organização de algumas modalidades circenses no âmbito escolar conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Classificação das modalidades circenses

Modalidade com material de tamanho grande	Trapézio (volante ou fixo), Báscula Russa, Mastro Chinês, Balança Russa
Modalidades com material de tamanho médio	Monociclo, Perna de Pau, Bolas de Equilíbrio, Tecido, Corda Vertical, Arame (funambulismo), Corda Frouxa, Bicicletas Especiais (Acrobáticas e/ou de equilíbrio), Trampolim Acrobático (Cama elástica), Paradismo (Mesa – Pulls), Balança Coreana.
Modalidades com material de tamanho pequeno	Malabares, Rolo Americano, Mágica e Faquirismo (com material pequeno, baralhos, etc.) Pirofagia, Fantoches, Marionetes.
Modalidades sem Materiais (corporais)	Acrobacias: de chão (solo), mão-a-mão (dupla), em grupo, Banquinas: contorcionismo: equilíbrismo corporal individual: paradista, verticalista (solo): Clown (palhaço): Mímica: ilusionismo (sem a utilização de instrumentos e/ou materiais): Ventríloquo.

Fonte: Bortoleto e Machado (2003)

Os autores entendem que nem toda modalidade circense é adequada no contexto escolar, haja vista certas limitações de aplicação, tais como a formação específica do professorado, a infraestrutura da escola, e, principalmente, os fatores de risco. As modalidades que necessitam de material de pequeno porte e as que não necessitam de materiais seriam o conjunto ideal de aplicabilidade na escola (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

Para Duprat (2007), o papel da EF é de ser um veículo que propicia o contato intercultural circense de forma elementar, o que importa realmente é o desenvolvimento das potencialidades expressivas, criativas e aspectos lúdicos. Logicamente, a segurança e a integridade dos praticantes devem estar em primeiro lugar, afinal, o ambiente é educativo. As modalidades circenses que podem constranger de alguma maneira por destacarem deformidades (*freakismo*), ou que podem oferecer iminente risco à integridade física (pirofagia) devem ser descartadas (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

No entanto, modalidades impossíveis de se pensar na escola podem encontrar melhores estratégias de implementação, oferecendo vivências únicas e ricas em simbologia. Bortoleto (2011), por exemplo, conseguiu ressignificar a modalidade de atirador de facas:

No caso particular do Atirador, elaboramos um jogo que consiste em pendurar uma manta de feltro num varal, e, com o emprego de algumas bolas de espuma cobertas de velcro, realizar lançamentos de precisão, da mesma maneira como se faz com as facas. Esta simples modificação no material empregado permitiu aos nossos alunos uma vivência prática do Atirador de facas, tanto no papel do lançador, como no de “alvo que não pode ser acertado”. O sucesso desta brincadeira foi imediato, e tanto os alunos (de todas as idades) como professor(a)es perceberam que ao final todos aprendíamos um pouco mais sobre os conhecimentos circenses[...] (BORTOLETO, 2011).

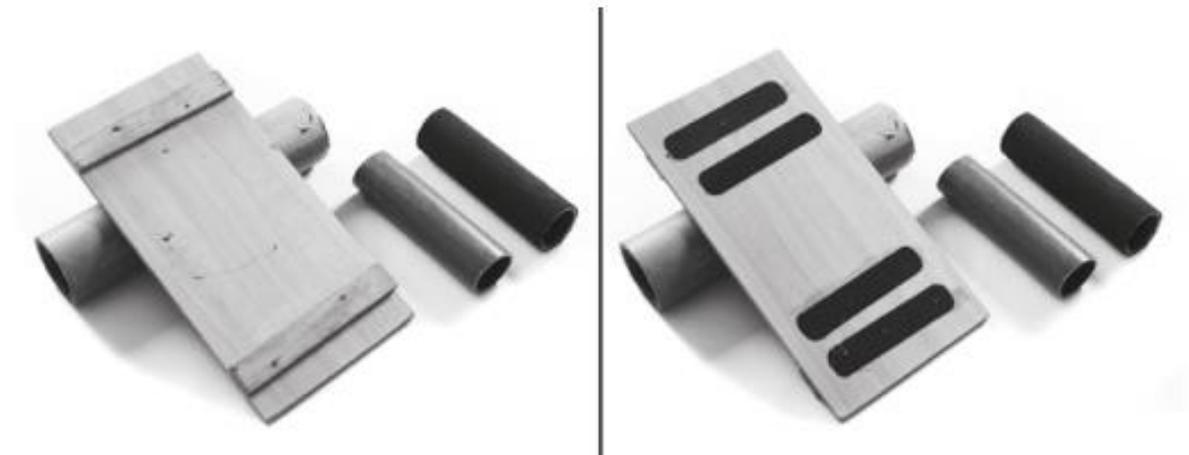
Segundo Cardani *et al.* (2017), a vivência da diversidade circense na escola se limita, predominantemente, na inventividade e criatividade do professor(a), porém a escolha dos conteúdos a serem abordados não deve se limitar aos materiais ou aos espaços disponíveis, tendo em vista que se encontram soluções e adaptações coerentes a essas questões. É possível pensar em atividades circenses sem material, com materiais alternativos e/ou com materiais confeccionados. Sobre a infraestrutura, Cardani *et al.* (2017) traz que as atividades circenses podem ser trabalhadas em diversos locais, tanto internos, quanto externos, depende do que se propõe e dos objetivos que se buscam alcançar, cita alguns exemplos constatados em seu estudo: quadras poliesportivas, pátios da escola, parques e campos de areia/grama, salas de aulas, sala de vídeos, sala de informática.

A confecção dos materiais circenses pelos praticantes passa a ser uma atividade por si só educativa, desenvolvem-se habilidades motoras, criatividade, socialização, interação etc., possibilitando conhecer em profundidade tanto as características dos objetos, quanto as suas possibilidades e limitações (ONTAÑÓN, 2012; BORTOLETO, 2008; DUPRAT, 2007).

Na internet, constam diversos resultados sobre materiais circenses alternativos, simples e baratos. Sobre a confecção dos materiais, pode-se citar, por exemplo, bolas de malabares feitas de bexiga e painço; claves feitas de jornal e fita adesiva ou de garrafas plásticas; swings ou balangandãs de barbante, jornal e fitas de tecidos e fita adesiva; pé de lata que o próprio nome já menciona a “lata” e barbante; rolo americano de madeira, cano de pvc, lixas e cola de contato (BORTOLETO, 2008). Enfim, há inúmeras possibilidades de confeccionar esses materiais a partir de outros alternativos e baratos, além de outros que a escola deve possuir para as aulas de EF, como bambolês, bolas de diversos tamanhos,

colchonetes ou colchões de queda, cordas, estruturas para as aulas de ginástica, aparelhos de som, dentre outros.

Figura 4 – Rolo Americano ou Rola-Rola



Fonte: Bortoleto (2008)

As representações de mímico ou de palhaço não exigem, necessariamente, algum tipo de material para sua prática, são chamadas de situações motrizes de expressão, como explica Serra e Bortoleto (2011). Possuem características de uma lógica interna e objetivo motor expressivo – um indivíduo pode jogar com o seu próprio corpo em um espaço vazio, realizar um gestual, imaginar que está em um lugar inventado, compartilhar esta situação com companheiros, pode haver um jogo de regras entre eles. A possibilidade de desenvolver atividades artístico-expressivas é ideal para as aulas de EF, haja vista que algumas atividades esportivas não têm a mesma potencialidade. Ontañón (2012) extraiu essa justificativa em seu estudo:

Porque você escolheu as atividades circenses como recurso pedagógico? Eu tenho chamado de um conteúdo mesmo, eu acho que essa escolha foi muito... Sempre me chamou a atenção a possibilidade de ter a chance de trabalhar com um conteúdo ou tema que fugisse do esporte, que tradicionalmente é mais trabalhado nas aulas, e eu não sou contra trabalhar esporte, eu acho que é ruim trabalhar só o esporte, e particularmente por ser algo no terreno das artes, das atividades artístico-expressivas, porque acho que isso traz possibilidades de aprendizado que outras práticas mais utilizadas na EF não tem tanta chance, então isso para mim é algo interessante de cara, e quando fui conhecendo isso e me aprofundando, cada vez mais fui me apaixonando pelo circo, pelas possibilidades que tem, essa diversidade que o circo traz, há uma prática aqui que de maneira geral interessa muito aos alunos, então são muitas vantagens, muitos aspectos positivos que tem por trás dessa escolha (ONTAÑÓN, 2012, p. 131).

A expressão corporal pode ser mais bem explorada por meio das atividades circenses. Conforme Bortoleto (2011), o desenvolvimento das expressividades corporais está cada vez menos comum nas aulas de EF escolar. As atividades circenses se mostraram potentes para o desenvolvimento das gestualidades corporais, dos devaneios das crianças nas brincadeiras, do corpo expressivo-comunicativo.

Atualmente, os professores contam com informações variadas sobre as atividades circenses, seja na literatura acadêmica ou sites que tratam da temática, como, por exemplo, o site “Circonteúdo⁴³” [<https://www.circonteudo.com/>]. Além disso, pode-se mencionar o “Projeto Circo na Escola”⁴⁴ [<http://www.circonaescola.com.br/index>], extensão universitária da faculdade de EF da UNICAMP. Desse projeto sobreveio o livro “O circo Chegou⁴⁵”, disponível gratuitamente e utilizado nessa pesquisa.

As atividades circenses se mostram possíveis nas aulas de EF escolar, colaboram para a diversificação das vivências e os enriquecimentos de aprendizagens culturais e outras de cunho transversal. Os materiais podem ser confeccionados ou adaptados, assim como os espaços pedagógicos. Porém, não é coerente deixar a responsabilidade de aquisição de materiais ou organização didática apenas para o professor(a). O apoio da escola define o sucesso ou o fracasso do conteúdo, conforme Ontañón (2012) e Rodrigues *et al.* (2021).

A seguir, faz-se importante os aspectos metodológicos da investigação de campo, para isso, na próxima seção, os procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisa.

⁴³ Portal brasileiro que reúne as mais diversas publicações referentes às artes do circo, em âmbitos como circos itinerantes, escolas de circo, circo social, circo na escola, circo da/na rua, artistas dos semáforos, produções para dentro dos muros acadêmicos, grupos e artistas autodidatas e autônomos.

⁴⁴ objetivo levar às escolas, espetáculos, oficinas, vivências e outras atividades relacionadas com a arte do circo.

⁴⁵ obra de literatura infantil-juvenil, roteirizada por Marco Antonio Coelho Bortoleto, escrita por Glória Bedicks e ilustrada por Léo Malachias, cujos personagens foram inspirados em artistas circenses

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizou-se o procedimento do tipo intervenção pedagógica. As pesquisas do tipo intervenção têm como finalidade contribuir para soluções de problemas práticos, sendo primordial a descrição detalhada dos procedimentos realizados, avaliando e produzindo explicações fundamentadas em teoria acadêmica. De modo que essas pesquisas não venham a ser confundidas com relatos de experiência, e que a qualidade e o rigor técnico científico sejam alcançados, a pesquisa do tipo intervenção deve, obrigatoriamente, contemplar, de maneira separada, dois componentes metodológicos. Esses componentes se caracterizam como o “método de intervenção” e o “método de avaliação da intervenção”. O último contém dois elementos importantes: “os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes” e “os achados relativos à intervenção propriamente dita” (DAMIANI *et al.* 2013, p. 62).

O método de intervenção ou método de ensino é oferecido ao leitor de forma descritiva, apoiando-se em teoria. Neste momento, a ênfase esteve no detalhamento da atuação como professor(a) (agente da intervenção). Deixou-se de lado assuntos pertinentes à atuação como pesquisador ou à utilização de instrumentos de coleta de dados. O que se descreveu nesta seção foi a prática pedagógica implementada pela pesquisa. Ilustram-se as diferentes intenções e estratégias pedagógicas implementadas nas sessões de psicomotricidade relacional que mediarão os processos de ensino e os de aprendizagem.

Já o segundo componente denominado “método de avaliação da intervenção” descreveu como foram coletados e analisados os dados dos efeitos da intervenção. O pesquisador dialoga com a teoria metodológica de modo que se adeque ao seu objeto de pesquisa. Descreveram-se e justificaram-se os instrumentos pelos quais auxiliaram o crivo analítico da pesquisa interventiva. O componente conta com dois elementos importantes analisados em separado. O primeiro elemento demonstra os achados relativos à intervenção propriamente dita, de forma geral. Significa avaliar se a estrutura metodológica para o ensino de atividades circenses foi suficiente para sustentar as estratégias pedagógicas dos processos de ensino. O elemento alinha-se ao objetivo geral da pesquisa. O objetivo geral procurou avaliar a psicomotricidade relacional para o ensino de atividades circenses a uma turma do 1º ano do Ensino

Fundamental em aulas de EF escolar. As análises situam-se na avaliação dos pontos que colaboraram ou não para ensinar e aprender as práticas corporais circenses por meio dessa metodologia. O segundo, refere-se aos achados relativos aos efeitos da intervenção em seus participantes. Essas descrições foram entregues detalhadamente, incluindo excertos retirados do corpus de dados empíricos. Esse elemento significa demonstrar o que foi apreendido, assimilado, incorporado, ressignificado pelos participantes em consequência da intervenção pedagógica. O elemento alinha-se aos objetivos específicos da pesquisa. Procurou-se, especificamente, avaliar as aprendizagens das crianças nas modalidades circenses pertencentes a três unidades didático-pedagógicas – manipulações, equilíbrios sobre objetos, encenação e as relações entre as crianças durante as atividades propostas.

A seguir, o método da intervenção que aproximou as estratégias e organizações pedagógicas aos processos de ensino e de aprendizagem.

4.1 Método da intervenção

Nesse item, procura-se descrever o contexto escolar específico da pesquisa, assim como a adaptação das atividades circenses e a condução pedagógica do pesquisador. A estrutura das sessões de psicomotricidade se entrelaça com as estratégias docentes para o ensino das atividades circenses em uma metodologia não dirigida. A descrição detalhada se torna importante para o leitor compreender como aconteceu a organização pedagógica e a sustentação teórica do objeto de ensino na prática docente.

4.1.1 A instituição escolar participante da pesquisa

A escola foi escolhida por um motivo especial, além da conveniência para a pesquisa, ela fez parte em diferentes etapas da vida do pesquisador: na condição de aluno do Ensino Fundamental – 6ª e 7ª série (atualmente 7º e 8º anos), e na condição de graduando em curso superior em Educação física, quando cumpriu o requisito do estágio curricular obrigatório no Ensino Fundamental, além de ter trabalhado como monitor de recreação em uma oficina pelo Programa Mais Educação. Essa relação facilitou o retorno do pesquisador à escola, pois atualmente desempenha suas

funções em cargo de Técnico em Educação na Universidade Federal do Pampa e não atua como professor de EF escolar.

A escola está localizada no município de Bagé, mesorregião sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul. A população municipal estimada é de 121.518 pessoas (2021), apelidada de Rainha da Fronteira, tem como bioma característico o pampa. Possui 60 estabelecimentos de Ensino Fundamental (2020), sendo o IDEB dos anos iniciais avaliado em 5,8 (2019) (IBGE, 2017). A escola pública municipal urbana de Ensino Fundamental professora Reny da Rosa Collares está localizada em uma das zonas mais carentes do município, oferece as etapas de pré-escola, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, conta com 354 matrículas de escolarização, 18 turmas, 10 salas de aulas, 24 docentes, 11 auxiliares/monitores/tradutores de libras; alunos incluídos – 30, sala de recursos multifuncionais, banheiro adequado a alunos com deficiência, vias de circulação que possuem algum recurso de acessibilidade; laboratório de informática, acesso à internet, computadores para uso dos alunos e pátio descoberto. A avaliação da instituição escolar em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental é 5,9, acima da meta de 5,2 em 2019 (INEP, 2021).

Segundo o PPP atual (2012), destacam-se as seguintes informações: em seu diagnóstico da realidade escolar, situa a escola em perímetro suburbano, as crianças, em grande maioria, são provenientes de famílias de baixa renda, que convivem em ambiente de vulnerabilidade social. A intenção pedagógica da escola consta da seguinte maneira: “construção de um currículo direcionado à formação de cidadãos conscientes, sujeitos da educação, capazes de compreender e interagir com o mundo” (PPP, 2012, p. 6), valoriza a individualidade e busca uma melhor qualidade de vida de maneira responsável e solidária. O trabalho pedagógico direciona-se através de “uma metodologia onde os sujeitos, educadores e educandos, pais e funcionários encontrem seu espaço existencial de vivenciar experiências” (PPP, 2012, p. 6), facilitando que se tornem cada vez mais competentes e encontrando, naquilo que é proposto, significado que contemple seus interesses e necessidades (PPP, 2012 p. 06). A fim de alcançar esses objetivos, organiza a participação dos professores que discutem, avaliam e redimensionam a prática pedagógica; utilizam-se temas transversais, passeios, visitas; formação continuada; acompanhamento de todos os setores da escola no recreio; avaliação dos discentes em conselho de classe a cada trimestre, dentre outras estratégias. A avaliação do 1º e 2º anos são por meio de

parecer descritivo, e não há menção, especificamente, sobre os processos de ensino e de aprendizagem do componente EF.

Segundo o Regimento Escolar (2019), o Ensino Fundamental tem como objetivo primar pela formação do educando através de uma proposta político-pedagógica que amplie seus conhecimentos, sua compreensão enquanto sujeito coletivo, autônomo, participativo, solidário e cooperativo, como pessoa de direitos e deveres que se relaciona e exerce a cidadania e a democracia. O ponto de partida para a organização pedagógica no currículo são as experiências trazidas pelos educandos, a fim de uma construção social do conhecimento (REGIMENTO, 2019, p. 7). Do 1º ao 3º ano, de acordo com o Regimento (2019), o currículo se organiza de forma que contemple a alfabetização implantada pelo município. A metodologia de ensino adotada pela escola, para os anos iniciais, está centrada no ensino globalizado (REGIMENTO, 2019, p. 8). O texto traz dois instrumentos de avaliação: testes da psicogênese e provas piagetianas, presume-se, por este último, que a escola se fundamenta na teoria de Piaget quanto aos processos de aprendizagem e os de desenvolvimento.

Não foi possível localizar, especificamente, nos documentos pedagógicos, o componente curricular EF, tampouco, a psicomotricidade relacional ou funcional. A escola conta com a professora especialista para lecionar a disciplina de EF – possuindo carga horária semanal de uma hora com a turma selecionada para o estudo. O estudo utilizou o período letivo da EF escolar da turma e mais uma hora semanal, autorizada pela escola e pela professora de referência da turma. O estudo Vigotskiano foi desenvolvido normalmente e com apoio da escola, mesmo os documentos norteadores apontarem para outra concepção para os processos educativos.

A escola é toda murada, pintura nova e bem cuidada, possui espaços amplos de grama em seu entorno, incluindo uma pracinha para as crianças, uma área aberta aos fundos com traves de futebol e dois postes para instalar a rede de voleibol, onde acontecem, geralmente, as aulas de EF. Os materiais disponíveis para as aulas de EF são bambolês, cordas, cones, colchonetes, obstáculos confeccionados de tubulações de plástico, um colchão doméstico infantil, rede de voleibol e bolas para este esporte, assim como bolas de futebol.

Na próxima seção, a intenção é especificar as modalidades circenses que serão utilizadas na intervenção.

4.1.2 Modalidades circenses – adaptação ao contexto de pesquisa

A organização em unidades didático-pedagógicas auxilia a escolha e a sistematização desses saberes como objeto de ensino pelo professor(a). A pesquisa utilizou a proposta de classificação elaborada por Duprat e Pérez-Gallardo (2010) com algumas adaptações. Retiram-se modalidades que utilizam material de médio e grande porte, porque não se encontraram condições favoráveis para essas modalidades, alta especialização do pesquisador nas artes do circo, tampouco desenvolvimento motor avançado das crianças participantes da pesquisa.

A tabela a seguir apresenta a organização didática das modalidades circenses implementadas e avaliadas por meio da psicomotricidade relacional, ou seja, uma tabela adaptada de Duprat e Pérez-Gallardo (2010), específica para este estudo (Quadro 5).

Quadro 5 – Classificação em unidades didático-pedagógicas

Unidades didático-pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades Circenses
Manipulações	De objetos	Malabarismo
Equilíbrio sobre objetos	Equilíbrio de corpo em movimento	Perna de pau
	Equilíbrio de corpo em superfícies instáveis	Rola-rola (rolo americano) Corda bamba
Encenação	Expressão corporal	Palhaço

Fonte: Adaptado de Duprat e Pérez-Gallardo (2010).

A fim de melhor entendimento das modalidades utilizadas pela pesquisa, a seguir, caracterizam-se *as manipulações, o equilíbrio sobre objetos e a encenação*. O malabarismo (unidade de manipulações) é uma modalidade circense com inúmeras possibilidades. De acordo com Bortoleto (2008), a definição para malabarismo é “executar um desafio complexo visual ou fisicamente, usando um ou mais objetos”. [...]” (BORTOLETO, 2008, p.41). Há diferentes tipos de malabarismos: com bolinhas, com diabolô, com prato chinês, com claves, com aros, com chapéu, com cigar box, com swing poi, dentre outros, organizados nas seguintes categorias, segundo Bortoleto (2008):

- a) Malabarismo de lançamento: conjunto de ações em que um ou mais braços do(s) protagonista(s) trocam objetos mediante lançamento e recepção;
- b) Malabarismos de equilíbrio dinâmico: manter um ou mais objetos em equilíbrio dinâmico;
- c) Malabarismos giroscópios: dotar um objeto de uma elevada velocidade de giro sobre si mesmo, de maneira que se mantenha em rotação sobre um ponto de contato;

Figura 5 – Swing Poi



Fonte: Sessão 01

- d) Malabarismo de contato: manipulação de um objeto ou um grupo de objetos, usualmente com ínfimos lançamentos e com giros.

Para esta pesquisa utiliza-se a categoria malabarismo de lançamento, tipo realizado com bolinhas; categoria malabarismos de equilíbrio dinâmico, tipo equilíbrio

instável, o qual possui somente um ponto de contato, pequena haste de madeira; e categoria malabarismos giroscópios, tipo swing poi⁴⁶.

A unidade didático-pedagógica de equilíbrio sobre objetos engloba diversas modalidades circenses. O sentimento de medo e insegurança prendem a atenção dos espectadores, haja vista o risco iminente de uma queda mortal. As modalidades circenses de equilíbrio podem ser a corda bamba, a perna de pau, a torre humana, o monociclo, dentre outras que desafiam a gravidade por meio do equilíbrio estático (imóvel) e/ou dinâmico (movimento) dos artistas. Claro, o risco faz parte dos espetáculos profissionais do circo, entretanto, na escola, as atividades devem ser tratadas com toda a segurança possível. O que realmente importa é a vivência cultural circense elementar e o bom andamento da proposta.

No âmbito escolar, as ações motrizes de equilíbrio dinâmico ou estático da coordenação motora dos participantes são desenvolvidas (BORTOLETO, 2003). O objetivo é se manter em cima de plataforma/objeto de base instável, salienta-se que não temos apenas o desenvolvimento de aspecto funcional nessa modalidade, as dimensões conceituais e atitudinais também devem ser exploradas. Segundo Bracht (2010), a perspectiva da cultura corporal de movimento significa que não é suficiente apenas o saber fazer, mas o saber sobre esse fazer, historicizado e datado. Os conteúdos da EF trabalham com significações culturais e sociais de diferentes práticas corporais, buscando que sejam contextualizadas e ressignificadas por quem as vive. Portanto, deve-se introduzir os conceitos dessas modalidades circenses, explicar suas origens, relações sociais, aproximações e oposições. Sobre o aspecto atitudinal, refere-se, de acordo com Darido (2005), aos valores subjacentes, às atitudes que os alunos devem ter nas e para as atividades corporais, questões comportamentais, por exemplo, a colaboração na execução do rola-rola em que uma criança ajuda a outra disponibilizando as mãos, cooperação, solidariedade, respeito, empatia dentre outras relações de atitudes positivas no desenrolar da prática.

O significado do termo “perna de pau” pode ser interpretado de forma diferente (BORTOLETO, 2003). Em sentido amplo, conotação de modalidade circense que utiliza diversos objetos (inclui-se o pé de lata) para alterarem a estatura normal, e em sentido estrito ao objeto denominado perna de pau. No contexto da pesquisa,

⁴⁶ O Swing poi é um instrumento de malabarismo do tipo cíclico. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi . Acesso em: 16 set. 2022.

utilizaram-se os pés de lata, objeto pedagógico de iniciação pertencente à modalidade perna de pau. A corda bamba também está dentro da unidade didático-pedagógica equilíbrio sobre objetos, no entanto, considerando a faixa etária da turma selecionada, a experiência prática está atrelada à simbologia, o faz de conta, utilizando espaguete de piscina⁴⁷ dispostos ao solo e cordas sem nenhuma altura. Utilizou-se o rola-rola, prancha de madeira apoiada em um cilindro, como base instável que se desloca lateralmente.

A encenação está caracterizada na modalidade de palhaço ou *Clown* que encanta a plateia em suas performances. A modalidade de palhaço (unidade encenação), rica em expressividade, comicidade, crítica social carrega muita simbologia circense, afinal, o que seria do circo sem os palhaços? Figuras centrais da composição circense. Segundo Bortoleto (2008), existem três tipos de palhaço – o excêntrico (Augusto ou Tony), o clown (líder) e o Soirée (intermediador). Cada um possui suas particularidades, suas maneiras de ser, personalidades distintas que se complementam nas apresentações. A origem do palhaço situa-se no circo moderno de Philip Astley no século XVIII.

A história do circo mostra que Philip Astley (mestre circense equestre) foi o criador deste estilo de representação cômica chamado “palhaço”. A linguagem do palhaço estabelece uma estratégia básica para cada tipo, que define a natureza do espetáculo. Em geral, o palhaço excêntrico (Augusto ou Tony) é o mais querido da platéia, pois representa o lado frágil do sentimento humano. O clown tem um perfil calcado no poder de liderança e é voz ativa da cena. O cômico Soirée é o apoio de todos os outros; é o intermediário no conflito da cena (BORTOLETO, 2008, p. 55).

No âmbito escolar a estratégia pedagógica é de iniciação, disponibilizar espaço, objetos e materiais que subsidiem a formação da base expressiva-comunicativa dos praticantes. Especificamente, a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, buscou-se estimular a imitação, a encenação, a imaginação, o uso das fantasias disponíveis, isto é, valorizar um ambiente lúdico para toda a potencialidade dessa modalidade circense.

A pesquisa contou com a seguinte relação de materiais para o ensino de atividades circenses: trinta bolinhas de malabares de diferentes cores, 20 swings pois, lenços de tule, vinte e dois bastões pequenos de madeira, cinco espaguete de piscina, quatorze

⁴⁷ Também conhecido por “Espaguete Arktus” ou “Macarrão de Piscina”.

cavalinhos de madeira, onze pares de pé de lata, dez rola-rolas, dezoito chapéus, doze tiaras com enfeites, quatorze colares marabu, três perucas, treze capas, vinte gravatinhas e um espelho. As bolinhas são de borracha e de tamanho pequeno, foram compradas. Os swings foram confeccionados com bolinhas de artesanato, barbante, anel de plástico e fitas de cetim. Os pés de lata foram confeccionados, mas não com latas de metal reutilizadas, adquiriram-se pequenos baldes de plástico e cordas finas. Os bastões de madeira são a metade dos cabos de vassouras. As capas foram confeccionadas a partir da compra de tecidos, os rola-rolas fabricados com madeira, EVA com glitter e cano de PVC, tomou-se o cuidado de arredondar as bordas e colocar finas madeiras de travamento embaixo (freios). O restante do material foi adquirido em lojas especializadas de fantasias para festas infantis e de brinquedos.

A seguir, adentra-se na condução pedagógica que conduziu o objeto de ensino proposto, a fim de contextualizar os processos específicos de ensino da pesquisa.

4.1.3 A condução pedagógica das atividades circenses

Os caminhos pedagógicos, para introduzir e desenvolver as atividades circenses, apoiaram-se nos pressupostos teóricos da psicomotricidade relacional, da concepção histórico-cultural, de trabalhos acadêmicos da temática circense na EF escolar e da perspectiva cultural de movimento. O pesquisador não pertence ao quadro docente em atividade na escola participante. Dessa maneira, considerando o viés relacional e a formação de vínculos com as crianças, algumas estratégias foram adotadas antes da implementação da pesquisa, conforme sugestões advindas do processo de qualificação do trabalho de pesquisa. O pesquisador acompanhou e observou a turma participante todos os dias por uma semana na rotina escolar, antes do início da intervenção. O acompanhamento totalizou onze horas de observações e interações com as crianças, além de uma aula diagnóstica filmada. O acompanhamento ocorreu em sala de aula, em uma aula de EF escolar e em idas e vindas do refeitório para o lanche. A interação prévia foi positiva, pois as crianças puderam conviver com o pesquisador e se acostumarem com a sua presença.

A convivência com a turma e com a comunidade escolar durou cerca de um mês antes do início da pesquisa interventiva. O pesquisador frequentou a escola quando organizava os documentos autorizativos de participação das crianças na

pesquisa. Outra participação se deu nas entrevistas dos pais ou responsáveis legais com a professora de referência da turma. A convivência prévia colaborou para as crianças se sentirem mais confortáveis com a presença do adulto. Algumas crianças tiveram atitudes de abraçar o pesquisador quando chegava à sala de aula. Essas atitudes demonstraram o início da construção de vínculos relacionais positivos para os processos educativos. A convivência, antes da intervenção, não foi positiva somente no vínculo positivo formado, mas também em observá-las em momentos de aprendizagens e socialização. Houve anotações que subsidiaram o início da intervenção. Essas relações construídas foram importantes no sentido de superar, primeiramente, o estranhamento da presença do adulto e, posteriormente, o desconhecimento das atividades a serem desenvolvidas. A estratégia baseou-se em Luria (1990):

Como qualquer pesquisa de campo com população, optamos por reforçar o contato preliminar com a população; tentamos estabelecer relações amistosas de modo que os procedimentos experimentais pudessem ser encarados com naturalidade, sem agressividade (p. 31).

Pôde-se, por exemplo, conhecer T e adaptar o pé de lata para a sua inclusão, pois é criança com deficiência física. T não possui o braço esquerdo. Em vista disso, foi possível adaptar o pé de lata antes do início da pesquisa interventiva. As outras modalidades circenses e atividades das sessões poderiam se manter as mesmas, pois T não demonstrou nenhuma outra barreira que o limitasse. A adaptação consistia em trocar a corda de um dos pés de lata por velcro, dispensando a utilização do braço esquerdo.

A pesquisa realizou uma aula diagnóstica, a fim de coletar informações das condutas motrizes e comportamentais iniciais das crianças. A condução pedagógica do diagnóstico foi como atividade de efetuação. As crianças brincaram com os materiais circenses por cerca de uma hora. Estiveram disponíveis as modalidades rola-rola, malabares e palhaço em ambiente externo. No entanto, o formato da aula diagnóstica esteve assemelhado à rotina da psicomotricidade relacional. A organização contou com roda de conversa inicial e final, onde as primeiras orientações e demonstrações foram realizadas. A aula foi toda gravada e transcrita em forma observação diagnóstica. Os resultados colaboraram para analisar o comportamento

psicomotor no início da intervenção, a fim de realizar o acompanhamento dos efeitos da pesquisa dos participantes.

As sessões de pesquisa utilizaram a sala de aula e o espaço aberto localizado à frente da escola. Conforme Cardani *et al.* (2017), é possível desenvolver as atividades circenses em diversos locais, tanto fechados, como abertos, o mais importante é adequar as modalidades circenses aos objetivos pedagógicos perseguidos. Na sala de aula, organizaram-se o mobiliário escolar, possibilitando o gerenciamento dos espaços. No ambiente externo, havia um amplo espaço com sombra de árvores. O chão contava tanto com piso de concreto, quanto com grama e alguns lugares pouca grama. Havia uma rampa de acesso às salas de aula e um corrimão.

As sessões da pesquisa utilizaram os espaços dos disfarces e das construções (NEGRINE, 2002). Porém, o primeiro, apenas nas sessões que havia a modalidade de palhaço – fantasias e adereços na temática circense; o segundo, apenas em duas sessões da pesquisa (S3 e S6). Algumas sessões, em ambiente externo, contaram com música⁴⁸ (S1, S2, S7, S15). Messias e Impolcetto (2021) avaliaram bem a música para contextualizar e motivar as crianças em aulas de atividades circenses. Da mesma forma Lobo (2002), em sessões de psicomotricidade relacional no meio aquático, pois favoreceu diferentes experiências pelas crianças.

Conforme já mencionado, a psicomotricidade relacional possui uma rotina: ritual de entrada, a sessão propriamente dita e o ritual de saída. Cada parte com suas intencionalidades. As dezesseis sessões (16S) de psicomotricidade relacional seguiram uma organização geral. Dentre os encaminhamentos teorizados na psicomotricidade relacional, houve o entrelaçamento do ensino das atividades circenses. No ritual de entrada, introduziram-se conceitos circenses, historicizados ou não, orientações quanto à segurança, demonstrações procedimentais e incentivos à brincadeira de circo (DUPRAT, 2007; ONTAÑÓN, 2012).

De forma geral, conversou-se com as crianças sobre as significações circenses, procurando contextualizar as modalidades disponíveis na sessão e compreensões culturais do circo. Utilizaram-se materiais impressos como auxílio didático, ilustrados e com palavras destacadas. Esse material auxiliar foi utilizado para

⁴⁸ Utilizaram-se músicas de circo destinadas ao público infantil.

introduzir informações do início do circo moderno na S1 (SILVA; ABREU, 2009; BRACHT, 2010), aproximando as apresentações equestres às vivências das crianças. Disponibilizaram-se cavalinhos de pau na sessão para isso. As ilustrações estiveram também na S2, destacando as nomenclaturas das palavras “circo”, “rola-rola”, “corda bamba” e “palhaço” – imagens contendo as modalidades rola-rola, corda bamba e palhaço. Na S5, uma imagem da família circense fez parte do ritual de entrada, demonstrando a composição do circo-família às crianças (SILVA, 1996). Já na S7, a contação de história do livro “O circo chegou!” ajudou a contextualizar e a socializar o objeto de ensino às crianças. Segundo Negrine (1995), o ritual de entrada serve para estimular as crianças a vivenciarem alguma atividade que não estão habituadas. Procurou-se envolvê-las em diferentes significações circenses que remetem à encenação, ao equilíbrio sobre objetos ou a manipulações, antes da brincadeira, como estratégia pedagógica.

A segunda parte da rotina, a sessão propriamente dita, foram disponibilizados espaço, tempo, implicação pedagógica, auxílio, materiais e objetos às crianças. Incentivavam-se a brincadeira de circo, o palhaço nas fantasias, a criatividade das crianças. Demonstrava-se diferentes formas de realizar os malabares. Apoiavam-se a marcha com os pés de lata e o equilíbrio nos rola-rolas. Nessa parte da rotina, a atenção estava em apoiar as diferentes vivências circenses e as interações sociais entre as crianças. Orientavam-se os aspectos atitudinais e procedimentais do conteúdo com maior ênfase. Gerenciava-se a segurança na vivência circense. O objetivo maior era deixar as crianças brincarem mais livres e auxiliar suas atividades na sessão.

A segunda parte da rotina serviu para as crianças ressignificarem e vivenciarem os elementos culturais do circo por meio do brincar livre e espontâneo. No entanto, a pesquisa utilizou três perfis na condução pedagógica nas sessões de psicomotricidade relacional. O ensino das modalidades circenses transitou nas seguintes interatividades entre professor/aluno, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Interatividade de professor/aluno e os tipos de atividades pedagógicas

Interatividade professor/aluno	a) Atividade funcional	b) Atividade auto estruturante	c) Atividade de efetuação
Finalidade educativa que pretende o professor com a tarefa proposta	Potencializar a apropriação de um saber (conhecimentos, habilidades, hábitos, normas).	Potencializar a apropriação de um saber (conhecimentos, habilidades, hábitos, normas).	Potencializar a apropriação de um saber (conhecimentos, habilidades, hábitos, normas).
Existência ou não de um saber ao redor do qual se organiza a tarefa	Não há um saber escolhido antes, mas o educador o introduz durante a realização da tarefa a partir da observação do que as crianças fazem ou de suas propostas.	Há um saber escolhido pelo educador antes do início da tarefa.	Há um saber escolhido pelo educador antes do início da tarefa.
Planejamento pelo educador da tarefa que o aluno tem que realizar	Há uma ausência de planejamento pelo educador da tarefa que o educando tem que realizar.	O planejamento objetiva trabalhar com materiais diversos, sem diretrizes precisas sobre as tarefas a realizar.	Há proposta de uma tarefa detalhadamente planejada, com instruções precisas para executá-la.
Intervenções do educador durante a realização da tarefa	O educador, durante a realização da tarefa, faz intervenções de ajuda e proposta.	O educador, durante a realização da tarefa, faz intervenções de proposta.	Durante a realização da tarefa há intervenção de direção e supervisão.
Grau de iniciativa do aluno na escolha da tarefa e de seu conteúdo	Iniciativa total à criança escolher a tarefa, o conteúdo e o material, sem outras limitações que as impostas pela situação (espaço, tempo, normas escolares, objetos).	Iniciativa para escolher a tarefa e seu conteúdo a partir de um material ou atividade proposta pelo educador.	Falta total de iniciativa na escolha da tarefa, que já está fixada de antemão.

Fonte: Furini (2010)

Observa-se que há graus de maior ou menor autonomia da criança nas sessões. A atividade denominada funcional possui mais permissividades em comparação com as demais. Já a atividade auto estruturante tem maior permissividade apenas em comparação com a atividade de efetuação, esta demonstra um controle maior pelo adulto que conduz a prática pedagógica.

As interatividades adulto-criança demonstradas variaram de acordo com as estratégias didáticas de cada sessão. Na iniciação da perna de pau e do rola-rola, as interações estiveram no âmbito das atividades de efetuação. Justifica-se essa escolha levando em consideração a segurança dos participantes. As atividades foram mais controladas haja vista os riscos de quedas. Diferente das modalidades que oferecem menor risco, como o palhaço, a corda bamba e os malabares. A partir das progressões em aprendizagens, as interações estiveram no âmbito das atividades mais livres, aquelas que as crianças possuem maior autonomia para a escolha do que e como realizar suas ações.

Os principais materiais e objetos utilizados foram as bolas de malabares, os swings pois, os bastões de madeira, os lenços de tule, os rola-rolas, os pés de lata, os espaguete de piscina, as fantasias, os adereços de fantasias, os bambolês, os cavalos de pau, os colchonetes e as cordas convencionais. Os objetos e materiais foram disponibilizados de forma alternada em cada sessão. Negrine (2002) alerta sobre a saturação dos objetos e materiais se não houver gerenciamento na disponibilização às crianças. A fim de diminuir o risco de queda, os materiais de equilíbrio sobre objetos foram gradativamente disponibilizados no avançar das sessões.

O ritual de saída procurou garantir espaço para as crianças falarem de suas brincadeiras, circenses ou não, e demais temas pertinentes. Houve momento de escuta de diferentes relatos, inclusive procurou saber se as crianças gostavam de brincar de circo e quais brincadeiras de circo brincaram. Além disso, conversou-se com as crianças sobre as normas sociais, a adequação da vivência circense, as questões de segurança, a adequação do uso dos objetos e dos materiais, enfim, sobre as vivências nas sessões e o conteúdo estudado. Houve diversificação no encaminhamento de alguns rituais de saída. Na S4, solicitou-se às crianças para que desenhassem em uma folha a brincadeira de circo que mais gostaram de brincar. As crianças coloriram folhas impressas com as personagens da contação de história “O circo chegou!” na S7. O desenho também foi utilizado para as crianças se exteriorizarem na S16, utilizaram o quadro negro da sala de aula. Houve, em sala de aula, organização diferente no encaminhamento de saída em algumas sessões, o pesquisador organizou uma espécie de jogo com regras com as crianças, anotando

as brincadeiras verbalizadas no quadro após lançada uma bolinha de malabares para cada criança por vez.

Os processos de ensino das atividades circenses encontraram-se em toda a proposta, significa dizer que as intenções pedagógicas, para introduzir e desenvolver o conteúdo, situaram-se no início, meio e fim das sessões. Acrescentando-se aos demais pressupostos da psicomotricidade relacional. O Quadro 7 demonstra as modalidades circenses trabalhadas em cada sessão da pesquisa interventiva:

Quadro 7 – Modalidades circenses por sessão

Corda bamba	2 sessões	S2, S8
Malabares	8 sessões	S1, S2, S5, S7, S12, S14, S15, S16
Palhaço	11 sessões	S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11, S13, S14, S15, S16
Perna de pau	11 sessões	S3, S4, S5, S7, S8, S10, S12, S13, S14, S15, S16
Rola-rola	9 sessões	S2, S5, S6, S8, S10, S11, S13, S15, S16

Fonte: Elaboração do autor (2022)

O termo de coparticipação⁴⁹ da Instituição participante em pesquisa, Apêndice C, foi assinado pela diretora da escola com autorização da Secretaria de Educação Municipal. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A, foi assinado por todos os pais ou responsáveis legais das crianças e arquivado pelo pesquisador. O pesquisador disponibilizou para cada criança o Termo de Assentimento do Menor (TAM) – Apêndice B, após explicar o contexto das brincadeiras de circo e da pesquisa. Todas as crianças autorizaram as brincadeiras por meio de um desenho no termo disponibilizado, o qual se encontra arquivado. A pesquisa interventiva contou com dezesseis sessões de psicomotricidade relacional entre abril e junho de 2022. O período de cada sessão durou, em média, sessenta minutos. A frequência semanal foi de duas sessões por semana, exceto no mês de maio que em uma semana aconteceu apenas uma sessão e em outra, três sessões. A instituição participante foi a escola de Ensino Fundamental Prof^a. Reny da Rosa Collares, escola urbana do município de Bagé/RS.

A pesquisa foi implementada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 17 crianças, 6 meninas e 11 meninos, com idades entre 6 e 7 anos. Na

⁴⁹ Documento assinado no dia 17 de novembro de 2021.

turma participante, há um menino com deficiência física, não possui o braço esquerdo. Outro menino esteve em avaliação multidisciplinar, pois apresentava dificuldades cognitivas. Até o término da pesquisa, não houve nenhum diagnóstico compartilhado com o pesquisador. A maioria das crianças são provenientes das turmas de pré-escola da mesma unidade educativa. Segundo o PPP da escola, as famílias, no contexto que a escola está inserida, são consideradas de baixa renda e pertencentes ao perímetro suburbano municipal. Tem-se a seguinte caracterização dos sujeitos participantes e suas respectivas presenças nas sessões, conforme Quadro 8:

Quadro 8 – Sujeitos participantes e presença nas sessões

Meninas ♀	Frequência	Meninos ♂	Frequência
AC 7/16	43,75%	A 7/16	43,75%
K 7/16	43,75%	BR 10/16	62,50%
ML 14/16	87,50%	BS 13/16	81,25%
N 13/16	81,25%	C 14/16	87,50%
PA 9/16	56,25%	D 14/16	87,50%
S 11/16	68,75%	E 14/16	87,50%
Total: 6		I 11/16	68,75%
		JL 13/16	81,25%
		L 3/16	18,75%
		PO 13/16	81,25%
		T 7/16	43,75%
		Total 11	

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Na próxima seção, demonstraram-se as ferramentas de coleta, de análises e de tratamento dos dados obtidos por meio da pesquisa interventiva.

4.2 Método da avaliação da intervenção

Os instrumentos para a coleta de dados utilizados nesta pesquisa já foram aplicados em estudos anteriores cujos objetos de investigação foram assemelhados (NEGRINE, 1994-a; FALKENBACH; DIESEL, 2010; CARVALHO, 2016). Portanto, julgou-se importante utilizar a avaliação desses instrumentos realizados na prática, a fim de fortalecer os aspectos qualitativos do trabalho. A opção dos instrumentos foi pela observação participante do tipo outsider, pelo grupo focal, pelas gravações em vídeo e imagens extraídas destas.

A observação participante, segundo Alonso (2016), caracteriza-se como um acompanhamento sistemático de todas as atividades do grupo estudado. O

pesquisador está inserido no dia a dia desses indivíduos como um membro. Ele participa e registra vários tipos de informação, dentre os quais citam-se: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações. Os tipos são na modalidade *outsider*, a mais comum e utilizada por este estudo – o pesquisador observa os sujeitos vivenciando o fenômeno estudado, busca interação informalmente, aponta relatos, toma notas do que ouve e enxerga. A outra modalidade é o *insider*, o pesquisador assume um papel pertencente ao interior do grupo estudado: age como um membro, muito utilizado em manicômios conventos e prisões (ALONSO, 2016).

As observações foram utilizadas em todos os momentos da rotina das sessões. Isto é, no ritual de entrada, na sessão propriamente dita e no ritual de saída. De acordo com Alonso (2016), a vantagem do tipo *outsider* é a credibilidade e relação de confiança entre pesquisador e pesquisado. No entanto, o autor cita a subjetividade como ponto negativo para esse método. Essa ferramenta de coleta de dados foi utilizada em observações abertas e fechadas, esta, no Apêndice D, “relações da criança com os outros”.

A observação figura não só na pesquisa de Negrine, mas também em outras que avaliaram a psicomotricidade relacional no contexto educacional brasileiro (FALKENBACH; DIESEL, 2010; CARVALHO, 2016). A observação é ferramenta usual e necessária para qualificar o trabalho docente nessa metodologia didática, pois cabe ao professor(a) ter a capacidade de escuta e saber observar as crianças em diferentes situações comportamentais. A condução pedagógica registrou as informações das aulas e exercitou a interpretação de forma reflexiva, para, então, estabelecer estratégias de ação (NEGRINE, 1994).

Os limites na utilização das observações foram em lembrar todos os acontecimentos importantes da sessão. Esses limites encontraram apoio nas gravações de cada sessão de psicomotricidade relacional. Houve a preocupação em descrever as sessões, logo após o desenrolar das atividades. Isso ajudou a superar possíveis esquecimentos quanto a acontecimentos não enquadrados nas filmagens. Após o término das dezesseis sessões da pesquisa, o pesquisador revisitou as filmagens para possíveis complementações nas observações, enriquecendo a coleta de dado. As dezessete observações, incluindo a observação diagnóstica, totalizaram 80 páginas no programa *Word*.

A possibilidade de gravar e extrair imagens dessas gravações foram bem avaliadas pela pesquisa. Loizos (2002) justifica o uso de fotografia (imagem) e vídeo (imagem em movimento) por 3 razões: a primeira seria pela demonstração das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos, materiais; a segunda, pelas informações visuais disponíveis para consulta; a terceira, pela influência crescente dos meios de comunicação no mundo contemporâneo, cujos resultados dependem de elementos visuais. No entanto, essas ferramentas de coletas de dados são limitadas em sua utilização. De acordo com Loizos (2002), podem receber manipulações e são nada mais que representações ou fragmentos de uma complexidade maior de ações que já ocorreram. Captam apenas a realidade bidimensional em escala secundária – dependente e reducionista. Como foram utilizadas para apoiar as observações do pesquisador, julgaram-se adequadas nesse contexto.

A gravação de vídeo ou filmagem é uma excelente aliada ao observador, pois o registro das imagens em movimento possibilita uma análise mais analítica e em ordem temporal: “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (LOIZOS, 2002). Bittner (2019, p. 289) defende a filmagem como estratégia em pesquisas etnográficas, pois a ferramenta leva em consideração as complexas relações sociais, permitindo interpretar determinada prática social de forma contextualizada: “Videography takes into consideration not only the sequentiality of the social, but also theco-temporality or simultaneity of a situation”. As filmagens em vídeo tiveram boa avaliação na coleta de dados no estudo de Lopes (2020), confirmando os seus benefícios, mas, neste caso, auxiliava as anotações de diário de campo: “Pontuamos que a filmagem foi um recurso que proporcionou o registro das ações, possibilitando que a pesquisadora ouvisse e visualizasse, várias vezes as gravações e depois transcrevesse para as análises” (p. 35).

A possibilidade de rever as imagens das ações depois das sessões quantas vezes for necessário justifica a sua serventia. Carvalho (2016), quando utilizava a observação em seu estudo, percebeu que parecia, em alguns momentos, insuficiente apenas a observação: “Ao realizar alguma intervenção em um pequeno grupo, a professor(a) acabava perdendo a visão geral do grupo e, possivelmente, deixava de

perceber alguma ação que estava sendo realizada” (CARVALHO, 2016, p. 48). Portanto considerou-se importante o apoio das filmagens no decorrer das sessões.

A aula diagnóstica e as dezesseis sessões de psicomotricidade relacional foram gravadas do início ao fim. Para isso, utilizou-se um *smartphone*, um tripé para filmagem, além de instalar, no aparelho celular, um cartão *micro SD* de 200 *Gigabytes* de memória. Essas gravações apoiaram as observações e foram importantes para a contextualização dos dados obtidos através de imagens. As imagens que constituem o trabalho foram extraídas das filmagens da pesquisa. Essas imagens caracterizam como dados visuais que serviram para ilustrar comentários pontuais dos resultados encontrados. Segundo Loizos (2002), apesar das limitações das imagens, elas são um recurso poderoso para demonstrar ações temporais e acontecimentos concretos. O procedimento para a extração dessas imagens aconteceu por meio de *print screen*, ferramenta de captura de tela em computadores. O tratamento das imagens ocorreu em programa de edição de imagem em computador. O trabalho de edição das imagens preocupou-se, apenas, em dimensionar, sequenciar temporalmente e aplicar borrões nas faces das crianças. As identidades foram preservadas na edição das imagens. As autorizações para as filmagens das crianças, assim como as imagens, constam nos TCLEs de forma explícita e em campo separado (APÊNDICE A). Algumas imagens apresentam qualidade baixa devido ao foco da câmera e às capturas de tela.

Na gravação em vídeo, algumas dificuldades foram observadas. O vento, em ambiente externo, atrapalhava as gravações derrubando o suporte do *smartphone*. Esse acidente foi constatado em duas sessões, porque ventava forte. Outro problema foi identificado quando alguma criança manipulava ou esbarrava no tripé da gravação, movendo o enquadramento da filmagem. A atenção do pesquisador estava em verificar, quando era possível, o equipamento da filmagem e posicionar em lugares mais afastados do espaço das sessões. Ao total, foram totalizadas 16 horas e 40 minutos de filmagem do diagnóstico e sessões da pesquisa.

Outra ferramenta utilizada foi o grupo focal, técnica de pesquisa (qualitativa) que procura apreender concepções e percepções das pessoas sobre determinado tema. Essa técnica segue um roteiro de questões mais centrais e outras secundárias, porém todas convergem ao problema central da pesquisa (ALMEIDA, 2016). O grupo focal apresenta como vantagem, de acordo com Almeida (2016), a possibilidade de

explorar diversos ângulos de um problema a partir de interações discursivas entre os participantes. Para não incorrer em fracasso dessa técnica, deve-se evitar o mau recrutamento, a desigual competência oral dos participantes e a má conduta do moderador. O grupo focal foi utilizado no ritual de entrada e no de saída das sessões. Constatou-se como pauta (Apêndice E) a seguinte pergunta para as crianças: você gosta de brincar de circo?

Carvalho (2016) avaliou as observações e o grupo focal como úteis no que procurou avaliar na psicomotricidade relacional em sua pesquisa. Entretanto, como nas observações, a autora também considerou insuficiente os grupos focais. Por isso, julgou-se necessária a utilização das gravações de vídeo em toda estrutura proposta pela psicomotricidade relacional, além das imagens extraídas dessas gravações. O grupo focal não tinha como pauta várias perguntas, o que facilitou a sua utilização. As ferramentas de coletas de dados foram bem avaliadas pela pesquisa. Principalmente, em apoiar as observações e o grupo focal nas filmagens das sessões.

A pesquisa se utilizou da análise textual discursiva para o tratamento dos dados obtidos nas observações participantes não estruturadas. Segundo Moraes (2003), compreende-se a análise textual qualitativa como um processo auto-organizado que conduz a novas compreensões a partir da análise de dados empíricos de determinada pesquisa. O autor denomina a auto-organização dos dados empíricos como um processo de aprendizagem viva. De modo geral, o processo percorre caminhos de desconstrução, de reconstrução, de validação e de comunicação das novas compreensões. Partiu-se do movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos – processo auto-organizado e intuitivo. As fases de validação e comunicação tomam forma pela descrição e interpretação. A descrição se caracteriza como um esforço de expor os sentidos e significados das novas compreensões. Situa-se mais próxima do corpus dos dados obtidos. Já a interpretação, afasta-se do imediato e exercita-se a abstração, constroem-se novos sentidos e compreensões. As interpretações podem se basear em fundamentação teórica prévia ou em nenhum referencial explícito de antemão (teorias emergentes). Moraes (2003) aproxima esse método à uma tempestade de luz, pois “ajuda a evidenciar a forma como emergem as novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas formas de uma nova ordem por meio do caos e da desordem” (p. 210).

O Quadro 9 demonstra o cronograma da pesquisa no ano de 2021 e 2022.

Quadro 9 – Cronograma da pesquisa

Elaboração do Projeto de Pesquisa	agosto (2021) – fevereiro (2022)
Qualificação do Projeto de Pesquisa	fevereiro de 2022
Semana de acompanhamento na escola	março de 2022
Pesquisa de campo	abril – junho de 2022
Análise dos dados da pesquisa e escrita do Relatório Crítico Reflexivo	Julho – dezembro de 2022

Fonte: elaboração do autor (2022)

Como ferramenta de auxílio para o tratamento dos dados advindos das observações fechadas, utilizou-se o software WebQDA, pertencente aos *Qualitative Data Analysis Software* (QDAS). Os QDAS podem ser compreendidos como “ferramentas que auxiliam o pesquisador no tratamento, organização e análise de dados, com a finalidade principal de colaborar para o desenvolvimento de pesquisas ou projetos científicos” (ANDRADE; LINHARES e COSTA, 2021, p. 257). Para o apoio da visualização dos dados (VD), foi utilizado o programa *Excel*, aplicativo do pacote *Microsoft 365*. Elaboraram-se gráficos a partir das matrizes construídas no *WebQDA*.

O Quadro 10 demonstra as grandes categorias e as subcategorias emergentes da pesquisa:

Quadro 10 - Categorias e subcategorias emergentes

A psicomotricidade relacional para as atividades circenses	Manipulações, equilíbrios sobre objetos e encenação	As relações entre as crianças durante as atividades propostas
Organizações didáticas das sessões	Aprendizagens em manipulações	Interações sociais entre as crianças
Questões de segurança	Aprendizagens em equilíbrios sobre objetos	Análises das observações fechadas
O ritual de entrada	Aprendizagens em encenação	
O ritual de saída	Modalidades circenses combinadas	
	Simbologia e exercícios nas sessões	

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Os caminhos metodológicos percorridos foram válidos para a coleta dos resultados obtidos, processamento dessas informações, novas compreensões e

comunicação das descobertas. As próximas seções organizaram-se de modo a demonstrar os resultados e a discussão dos resultados. A seção 5 discute os resultados no âmbito da estrutura da psicomotricidade relacional para os processos de ensino das atividades circenses. Abordaram-se as organizações didáticas, algumas particularidades do ensino das modalidades circenses, as questões de segurança, os objetivos de cada sessão e os rituais da rotina da psicomotricidade relacional. As seções 6 e 7, consideraram demonstrar se as crianças aprenderam as atividades circenses propostas pela pesquisa interventiva, além das relações sociais durante as atividades propostas. Por último, socializam-se os entendimentos que emergiram sobre a utilização da psicomotricidade relacional para ensinar as práticas corporais circenses na escola.

5 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA AS ATIVIDADES CIRCENSES

A pesquisa idealizada passa a fazer parte de uma realidade pedagógica específica. Houve uma organização didática prévia aproximando a pedagogia das atividades circenses à turma participante, aos materiais, aos objetos, aos espaços da escola e à rotina da comunidade escolar. À medida que a pesquisa avançou no campo prático, o fazer docente foi influenciado e influenciou os rumos dos processos de ensino e de aprendizagem. Aponta-se, a seguir, estratégias e ações que se entrelaçam no campo teórico e no prático, assim como as novas compreensões resultantes dessas interrelações: a organização didática do espaço interno e externo; particularidades na vivência circense para o desenvolvimento do objeto de ensino; adaptação do pé de lata para “T” e maior ênfase em questões de segurança; por último, os dois momentos da rotina que apoiaram as atividades circenses – os rituais de entrada e saída.

5.1 Organizações didáticas das sessões

Alguns dos elementos fundamentais para o sucesso do processo de ensino de atividades circenses que utilizam a metodologia da psicomotricidade relacional estão relacionados à utilização da própria estrutura física da escola. Dentre o conjunto físico de materiais, objetos e espaços da escola, estava o mobiliário escolar. Ele foi importante porque, dentre outros aspectos, auxiliaram na organização didática do processo de ensino. Esse resultado não foi evidenciado nos estudos de Negrine (1994-a, 1994-b, 1995, 2002).

No decorrer do processo de intervenção, o mobiliário composto por classes e cadeiras escolares foi, inicialmente útil, para dar maior segurança às crianças praticantes, ao mesmo tempo em que, com segurança, facilitou o aprendizado dos elementos circenses. Nas observações 3 e 4, mesas e cadeiras foram utilizadas para dividir os espaços da sala de aula. O espaço menor e mais controlado serviu para as crianças andarem pela primeira vez nos pés de lata. Este modo de organização, nesta sessão, foi pensado para dar maior segurança no deslocamento com os pés de lata. Ainda na observação 3, uma cadeira serviu para cada criança, sentada, posicionar os pés e subir no pé de lata, assim como se sentar e sair do aparelho.

Na observação 8, reforçando a serventia do mobiliário escolar, houve uma mudança organizacional no ritual de entrada: optou-se por utilizar as cadeiras ao invés de colchonetes para o diálogo inicial com as crianças em sala de aula. Esta nova organização tornou mais fácil e confortável o encaminhamento da rotina e não consta na teoria de Negrine (2002). A Figura 6 demonstra essa nova forma de organização que utilizou o mobiliário da sala de aula no ritual de entrada:

Figura 6 – Ritual de entrada em cadeiras



Fonte: sessão 08

O mobiliário foi útil para gerenciar as atividades das crianças na sessão. O espaço maior estavam as fantasias, espelho e caixa de construções, havia menos controle do pesquisador, as crianças brincavam mais livres (OBSERVAÇÃO 3). A flexibilidade de organização utilizando o mobiliário da sala de aula se mostrou eficiente na condução pedagógica. Na observação 4, foi possível, de acordo com o número pequeno de crianças presentes, aumentar o espaço para a vivência do pé de lata, liberando as barreiras físicas compostas pelo mobiliário escolar. Em outra observação, esse mesmo gerenciamento pode ser observado: na observação 5, organizaram-se os colchonetes para as crianças contarem com maior espaço para brincar. Essa organização didática que utilizou os elementos físicos disponíveis em cada sessão proporcionou uma melhor distribuição das crianças entre os espaços.

Por consequência, nenhuma criança estava ociosa aguardando a sua vez para vivenciar as atividades disponíveis nas sessões de psicomotricidade relacional.

A organização didática não levou em consideração apenas os mobiliários escolares, mas também as restrições e possibilidades que os espaços da escola disponibilizavam. A música, por exemplo, não foi utilizada em sala de aula para não atrapalhar outras turmas da escola (OBSERVAÇÃO 4), apenas em algumas sessões e em ambiente externo. A música demonstrou um ótimo elemento para contextualizar as vivências circenses, pois fez e faz parte dos significados históricos e culturais dessa temática. Na observação 2, M/L manipula o swing poi no ritmo da música. Já na observação 5, pareceu que as crianças estavam menos agitadas, haja vista a não utilização da música. A música esteve presente em quatro sessões em ambiente externos – S1, S2, S7 e S15, e foi bem avaliada pela pesquisa porque trouxe mais motivação para a brincadeira e uma contextualização cultural do circo (OBSERVAÇÃO 15). Os resultados alinharam-se aos achados de Lobo (2002) e Messias e Impolcetto (2021).

A metodologia didática demonstrou possibilidades de pensar os espaços e o mobiliário escolar para potencializar o aproveitamento pedagógico. Existem trabalhos que focam os aspectos ambientais na organização didática, no entanto a maioria das investigações estão no âmbito da Educação Infantil (SITTA; MELLO, 2013; SIMIANO, 2017; COCITO; MARIN, 2018; MARQUES; CARNEIRO, 2022). Segundo Tengan e Bortoleto (2021), na Educação Infantil, os espaços mais comuns utilizados para as atividades circenses foram as salas de referência, pátios e quadras, demonstrando a adaptabilidade desse objeto de ensino. Demonstrou-se que houve possibilidade de utilizar a sala de aula e espaços externos, como o pátio, para aulas de atividades circenses a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na sala de aula, houve o cuidado em não disponibilizar os malabares tipo swing poi, bastões de madeira e bolinhas, devido ao pouco espaço e risco de acidentes e danos em vidraças, por exemplo. Os malabares foram disponibilizados utilizando os lenços de tule e colares de marabu em ambiente interno, porque se mostraram mais adequados para as manipulações (OBSERVAÇÃO 16). Não houve nenhum dano às instalações da escola, tampouco algum acidente envolvendo as crianças. Consideraram-se as diferenças no tipo de piso: concreto, parquet e grama, houve diferenças para a vivência circense de acordo com as suas características. Os

pisos possuem peculiaridades que influenciaram as modalidades perna de pau e rola-rola (OBSERVAÇÃO 15). Essas características foram levadas em consideração no planejamento e implementação das modalidades circenses. Negrine (2002) não discutiu essas diferenças do tipo de piso em sessões de psicomotricidade relacional. Essas características serão abordadas adiante em seções específicas destas modalidades circenses.

A partir do momento em que as crianças demonstravam dominar as modalidades circenses disponíveis, houve a inserção de avanços didáticos e maior liberdade para as vivências circenses. Já na observação 4, o número de pares de pés de lata aumentou em comparação à sessão anterior. Em ambiente externo, a observação 5 demonstrou que não foi mais necessário o apoio de cordas fixas estendidas na horizontal para o rola-rola. Deu-se lugar a utilização de cadeiras para o apoio e segurança na vivência circense. As crianças demonstraram maior habitualidade e segurança na vivência do rola-rola e da perna de pau, pode-se, então, incluir avanços em dificuldades nas duas modalidades circenses (OBSERVAÇÕES 11 e 12).

A implicação pedagógica foi fundamental para o avanço didático das crianças e apoiou-se em diferentes aspectos. A presença física do pesquisador priorizou os espaços que possuíam maior risco de acidentes, como no espaço da primeira vivência das crianças nos pés de lata (OBSERVAÇÃO 4), o que colaborou para nenhum acidente que pudesse ferir ou lesionar as crianças em todas as sessões da pesquisa. Foi necessário mediar os brinquedos trazidos pelas crianças para as sessões, garantindo que não os utilizassem, pois geravam conflitos e dispersões (OBSERVAÇÃO 5). A contação de história “O circo chegou” foi em áudio-book com os auxílios de caixa de som e de um livro colorido e impresso no ritual de entrada, a avaliação dessa proposição foi positiva: “O objetivo da contação de história foi alcançado e enriqueceu a brincadeira das crianças, principalmente, a simbologia” (OBSERVAÇÃO 7).

No entanto, no ritual de saída, o pesquisador estava enfrentando dificuldades em assegurar a verbalização das crianças de modo ordeiro. Em vista disso, apenas em sala de aula, a partir da observação 10, colocou-se em prática e avaliou-se uma nova estratégia para o ritual de saída, diferente do habitual. A nova estratégia levou em consideração a flexibilidade da estrutura da psicomotricidade relacional para

inovações pedagógicas, pois não tem intenção de prescrever receitas (NEGRINE, 2002). Transformou-se o ritual de saída em uma brincadeira dirigida. Utilizou-se o quadro da sala de aula para o encaminhamento. Dividiu-se o quadro em linhas verticais para cada criança com um giz. O pesquisador lançava uma bola de malabares para uma criança aleatoriamente. A criança possuidora da bolinha de malabares verbalizava sobre o que brincou na sessão. O pesquisador escrevia o nome da criança, separadamente, e tudo aquilo que ela verbalizava sobre suas brincadeiras e exercícios. A nova estratégia se mostrou mais eficaz e melhorou a organização do ritual de saída, colaborando, também, para os processos de letramento e alfabetização (OBSERVAÇÃO 10).

A pesquisa posta em prática possibilitou aprendizagens importantes sobre as peculiaridades das atividades circenses utilizando a estrutura da psicomotricidade relacional. Algumas relações específicas só puderam emergir quando se transpôs o campo teórico para o prático, sobretudo as questões de segurança para a vivência circense.

5.1.1 Particularidades na vivência circense

A observação diagnóstica demonstrou que o rola-rola desloca-se de modo diferente, a depender do tipo de piso. No piso de grama, o deslocamento lateral é mais lento e controlado devido a maior resistência enfrentada pelo cilindro de apoio do aparelho. Já no piso de concreto ou piso de parquet, por exemplo, o deslocamento se mostra mais veloz, aumentando a dificuldade no controle do equilíbrio corporal (OBSERVAÇÃO 5). Essas características do comportamento físico dos materiais são importantes para organizar a disponibilização da modalidade circense rola-rola de acordo com as potencialidades corporais das crianças praticantes. Caso as crianças ainda estejam inseguras na vivência do rola-rola, o piso de menor deslocamento lateral se mostrou o mais adequado.

Não só o comportamento físico dos materiais, mas também as condições climáticas demonstraram influenciar sobre o sucesso ou fracasso em disponibilizar os materiais para o desenvolvimento das atividades circenses nas sessões. Na observação 12, disponibilizaram-se balões, em ambiente externo, para diversificar as

experiências em manipulações. Porém, as crianças pouco manipularam os balões, pois não queriam que o vento os levasse para longe.

A pesquisa preocupou-se em utilizar objetos e materiais neutros, não-estruturados, de acordo com Carvalho (2016), para não limitar as opções das crianças. A escolha de materiais e objetos em cores e formas neutras buscou garantir experiências mais diversificadas às crianças. Demonstrou-se que essa estratégia foi alcançada: “Não houve pelas crianças rótulos em relação aos adereços e fantasias quanto ao gênero.” (OBSERVAÇÃO 14).

A pesquisa disponibilizou lenços de tule às crianças para manipulações no âmbito dos malabares de lançamento tardiamente, visto o material ser tão bem avaliado em ambiente interno. As características físicas diferenciadas do material auxiliaram o desenvolvimento da percepção em manipulações pelas crianças (OBSERVAÇÃO 14). O material amassado com as mãos demonstrou menos resistência quando lançado ao ar, por conseguinte, maior velocidade de queda. Diferentemente, quando o material era manipulado aberto, flutuava com menor velocidade ao ar. O lenço de tule é um material leve, em ambiente externo e com vento, torna-se difícil a manipulação conforme Duprat (2007) e a observação 15. No entanto, ocorreu a manipulação dos lenços de tule pelas crianças E e K em ambiente externo, já que não havia muito vento no dia da sessão (OBSERVAÇÃO 15). A possibilidade de manipulação dos lenços de tule, em ambiente externo, é privilegiada se as condições de vento assim permitirem.

O avanço didático na modalidade de malabarismo de lançamento do tipo bolinha foi em disponibilizar bolinhas que possuíam outras características em manipulação. Na observação 15, o ritual de entrada serviu para o pesquisador introduzir novas bolinhas de malabares e falar com as crianças a respeito de suas características diferenciadas, inclusive a provocação para que brincassem com o material. As bolinhas introduzidas eram menores e quicavam quando lançadas no chão. Elas diversificaram a manipulação das crianças e renovaram a motivação para brincar com os malabares (OBSERVAÇÃO 15).

Foi necessário avaliar se a adaptação para T era suficiente e válida para a criança vivenciar a modalidade perna de pau como as outras crianças. A observação 3 demonstrou bons resultados na avaliação prática do material adaptado nas sessões: “T consegue vivenciar o pé de lata como as demais crianças por causa da

adaptação do material.” (OBSERVAÇÃO 3). Destaca-se que a observação 3 situa-se na segunda participação de T nas sessões da pesquisa e na primeira sessão que vivencia a modalidade perna de pau. Já na primeira vivência de T no pé de lata, foi possível validar a adaptação do material circense para a inclusão do aluno com deficiência, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Pé de lata adaptado



Fonte: sessão 03

O aluno marchava com o pé de lata esquerdo fixo por um velcro em seu pé esquerdo e isso não o limitou ao acesso à perna de pau (OBSERVAÇÃO 5). T demonstrou autonomia em fixar o pé de lata adaptado sozinho, no entanto o pesquisador auxiliou a criança a apertar o velcro visando à segurança (OBSERVAÇÃO 5). Outra evidência importante, para a validação do material

adaptado, foi demonstrada quando a criança demonstra interesse em andar no pé de lata na observação 10 e 12. Caso houvesse outra modalidade circense que representasse alguma barreira, de acordo com Yonamine e Rossi (2021), poderia e deveria ser pensada para considerar as necessidades e as singularidades dos participantes.

As diferenças do tipo de piso foram compreendidas por meio da pesquisa e influenciaram a organização didática na introdução das atividades circenses. Outro fator relevante, para a organização do objeto de ensino, esteve nas condições climáticas favoráveis ou não para determinados materiais utilizados. Os lenços de tule, em ambiente interno, demonstraram ótima alternativa pedagógica para o avanço em manipulações. Ainda no âmbito das manipulações, as bolinhas de malabares de diferentes características físicas serviram para outras experiências motrizes. Outro ponto positivo foram os materiais e objetos não estruturados, pois demonstraram não restringir as atividades das crianças nas sessões de acordo com o gênero. Por último, a adaptação do pé de lata foi validada pela pesquisa e incluiu T nas atividades circenses.

O risco é um elemento pertencente aos signos culturais das artes do circo, faz parte dos espetáculos. A primeira pergunta na apresentação da pesquisa à diretora da escola participante foi sobre a segurança das crianças que teriam contato com as modalidades de circo⁵⁰. Compreende-se a preocupação da diretora sobre essas atividades na escola, justamente, pelos significados da temática. Porém, o trabalho pedagógico preocupou-se em mitigar o máximo possível os riscos nessas atividades, como em qualquer outra prática corporal introduzida na escola. A reflexão sobre a segurança dos praticantes fez parte integrante do planejamento e da execução das propostas em âmbito escolar.

5.2 Questões de segurança

O risco, como elemento de significação das práticas corporais circenses, na escola, contempla uma série de cuidados para o sucesso pedagógico. Cardani *et al.* (2017) destaca a importância do controle dos perigos nas vivências circenses que

⁵⁰ Informação verbal em 17 de novembro de 2021.

podem ir de encontro à integridade física dos praticantes. Nessa pesquisa não foi diferente, para o rola-rola, algumas medidas de segurança obtiveram boa avaliação na introdução dessa modalidade circense a iniciantes. Antes da implementação da intervenção, o pesquisador optou por canos de plástico de diâmetro pequeno para a base dos rola-rolas. Os cilindros utilizados possuíam 5 centímetros de diâmetro. O diagnóstico demonstrou que os canos de diâmetro menor auxiliaram a introdução da modalidade circense: “O cilindro de menor diâmetro, para o rola-rola, facilita um maior controle no deslocamento lateral pelas crianças.” (DIAGNÓSTICO).

Diminuiu-se o risco de quedas no rola-rola estendendo uma corda horizontalmente, acima dos rola-rolas, para o apoio das mãos (OBSERVAÇÕES 1 e 2). Segundo a observação 2, as crianças N, I e D estavam vivenciando o rola-rola apoiadas na corda, D desequilibrou-se e não caiu no chão porque segurou-se pelas mãos (OBSERVAÇÃO 2). A utilização da corda de apoio, nas primeiras sessões, mostrou ser válida para evitar quedas e, sobretudo, colaborou para a superação das inseguranças nas primeiras vivências. A partir da observação 5, levando em consideração a progressão das crianças no rola-rola, trocou-se a corda por cadeiras no apoio de segurança.

Na parte inferior da prancha do rola-rola, havia dois pequenos sarrafos de madeira fixados em cada extremidade, colaborando para o travamento no deslocamento lateral do cilindro. Essa protuberância tinha a função de frear o deslocamento lateral no limite da prancha e auxiliar o controle corporal do iniciante. A recomendação do freio no rola-rola para iniciante foi baseada em Duprat, Ontañón e Bortoleto (2017) e foi bem avaliada na proposta. Na observação 6, a queda de M/L foi travada pelo freio do rola-rola, evidenciando a sua importância para a iniciação na modalidade circense. A importância do freio no rola-rola para a iniciação da modalidade circense também foi apontada na observação 13.

As cadeiras serviram de apoio de segurança para a vivência no rola-rola e foram de fácil utilização, tanto em ambiente interno, quanto externo. Apenas a criança C necessitou de repetidas orientações e demonstrações para compreender a utilidade das cadeiras em seu processo de aprendizagem (OBSERVAÇÃO 5). O ritual de entrada apoiou as orientações sobre as características do rola-rola em piso de parquet. As crianças compreenderam que o rola-rola é mais rápido e que precisariam procurar um ponto de apoio em cadeiras ou mesas disponíveis (OBSERVAÇÃO 6).

As crianças utilizavam o mobiliário escolar para a vivência circense: “A/C, M/L, PA, S e J/L se apoiam em mesas e cadeiras para vivenciar a modalidade circense rola-rola.” (OBSERVAÇÃO 6). Evidenciaram-se outras utilidades do mobiliário escolar em sala de aula. Esses apoios colaboraram para os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade circense rola-rola, conforme a Figura 8:

Figura 8 – Rola-rola e apoios



Fonte: sessão 06

A dimensão de permissividade nas sessões fez com que o modo de vivenciar o rola-rola fosse diversificado pelas crianças. Na observação 6, por exemplo, D utilizou o rola-rola de joelhos e segurando com ambas as mãos nas extremidades da prancha. Havia o risco de a criança apertar os dedos na prancha de madeira, necessitou de orientações de segurança. O cuidado relacionado à segurança da criança adveio da realidade da prática pedagógica levada a cabo.

As crianças, na observação 11, estavam demonstrando maior segurança e controle do equilíbrio no rola-rola. Em vista disso, inseriu-se progressões em dificuldade que necessitou de novas orientações visando à segurança. Inseriram-se cinco canos de diâmetro maior para as bases das pranchas – 8 centímetros. Aumentou-se, assim, a altura do aparelho em relação ao solo e a instabilidade. O ritual de entrada, novamente, serviu para orientações e demonstrações sobre as características novas do rola-rola. O pesquisador enfatizou o risco de queda e orientou para que apanhem apoios como cadeiras ou mesas na brincadeira do rola-rola (OBSERVAÇÃO 11). As crianças compreenderam as novas orientações do pesquisador: “N e PA seguem as orientações do pesquisador e utilizam apoios de mesas para vivenciar o rola-rola com cilindros maiores.” (OBSERVAÇÃO 13).

Naturalmente, as crianças, quando se sentiam confortáveis, seguras e progredindo na modalidade rola-rola, experimentavam retirar as mãos dos apoios de segurança utilizados, ou, simplesmente, vivenciavam sem esses auxílios. T vivenciava o rola-rola sem nenhum apoio de segurança na observação 6, desequilibrou-se e caiu no chão. A criança não teve ferimentos graves, não reclamou de dor ou chorou, retornou a vivenciar a modalidade circense na sessão. Após a queda, T percebeu que ainda necessitava de apoio auxiliar, espontaneamente, apanhou uma cadeira para melhor controle do seu equilíbrio (OBSERVAÇÃO 6). A Figura 9 demonstra a vivência de T sem utilizar o apoio de segurança na sessão e a sua queda:

Figura 9 – Queda no rola-rola



Fonte: sessão 06

As crianças contavam com certa liberdade, autonomia, para vivenciar as modalidades circenses, característica da estrutura didática utilizada. Ninguém melhor que elas mesmas para pensar em seus limites e potencialidades na progressão da vivência no rola-rola. Afinal, elas devem experimentar novas situações motoras para evoluir em aprendizados. Essa maior liberdade na vivência circense também foi explorada na pesquisa de Duprat (2007), quando se organizou estações de atividades na introdução das modalidades perna de pau e rola-rola – para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Porém, a proximidade do pesquisador e o julgamento de mérito sobre a segurança das atividades se mostraram necessários, mais ainda quando as crianças contam com maior autonomia. Ontañón *et al.* (2019, p. 7) fazem o alerta: “sugerimos a adoção de várias estratégias pedagógicas que garantam a segurança dos praticantes e reforçamos a importância da utilização de diferentes formas de ajuda”.

A criança PO, na observação 8, não estava utilizando apoio no rola-rola, caiu no chão e levantou-se dizendo que estava bem, não havia se machucado, mas deu indícios de procurar outra atividade na sessão. Era evidente que ainda necessitava de apoio de segurança, dessa forma o pesquisador orientou à criança para que

apanhe uma cadeira de auxílio. PO aceitou a sugestão e prolongou a sua vivência no rola-rola com mais segurança.

A combinação de duas ou mais modalidades circenses aconteceu de forma espontânea pelas crianças e necessitou de maior atenção quanto à segurança. Tem-se a seguinte combinação para a análise: “M/L demonstra ótima habilidade em combinar três modalidades circenses ao mesmo tempo: sobe no rola-rola com os pés de lata e faz malabarismo com a mão direita, utiliza uma bolinha de malabares.” (OBSERVAÇÃO 5). Para ilustrar a tomada de decisão de M/L em combinar três modalidades circenses ao mesmo tempo, demonstra-se a Figura 10:

Figura 10 – Modalidades circenses combinadas



Fonte: sessão 05

Nessa situação específica, nota-se que M/L se desafiou em maior instabilidade, coordenando, ao mesmo tempo, o equilíbrio corporal e a coordenação do membro superior direito em lançar e apanhar uma bolinha de malabares. Certamente, está enriquecendo o seu vocabulário psicomotor e diversificando a trajetória da sua brincadeira. Como havíamos analisado anteriormente, há diferenças no comportamento do rola-rola em piso de grama. O deslocamento lateral é mais

controlado, além do mais, o cilindro que M/L utilizou foi o de diâmetro menor. Esses fatores foram determinantes para o prosseguimento da vivência circense.

A criança J/L optou por combinar rola-rola e perna de pau, ao mesmo tempo, na sessão em sala de aula (OBSERVAÇÃO 8). Para ser idêntica à combinação de M/L, faltou a inclusão, apenas, dos malabares com o braço direito. No entanto, algumas diferenças levaram o pesquisador a não autorizar essa combinação circense por causa do risco de queda e lesão. A Figura 11 ilustra a combinação das duas modalidades circenses por J/L:

Figura 11 – Maior risco de lesão



Fonte: sessão 08

O comportamento do material em piso regular e duro foi levado em consideração para a não continuidade da vivência circense. A criança permaneceu menos tempo em cima do rola-rola e já demonstrou desequilíbrio severo. A altura dos pés da criança e o apoio em dois contatos independentes intensificou o risco de lesão articular do tornozelo. A decisão esteve baseada em como se comporta o aparelho em diferentes tipos de piso e no julgamento de mérito pelo pesquisador.

Outra variação espontânea das crianças necessitou de atenção e presença física mais próxima para garantir segurança nas atividades circenses. A criança B/S construiu uma plataforma alta utilizando uma prancha de rola-rola apoiada em quatro potes de pés de lata na observação 10. B/S subia na plataforma com um par de pé de lata. A criança E, que brincara com B/S, realizou a mesma brincadeira por imitação. A altura de B/S estava o dobro da altura utilizando o pé de lata de forma convencional.

A aproximação física do pesquisador foi importante para lhes dar segurança, caso ocorra alguma queda (OBSERVAÇÃO 10). A brincadeira está ilustrada conforme a Figura 12:

Figura 12 – Variação espontânea



Fonte: sessão 10

A modalidade perna de pau utilizou pedagogicamente o pé de lata como aparelho circense. Algumas questões de segurança foram previamente pensadas, outras a prática tencionou reflexões. Conforme as observações 3 e 4, a organização do mobiliário da sala de aula ajudou a gerenciar o espaço, apoiou a vivência segura das crianças. A presença física do pesquisador no espaço da perna de pau realmente colaborou para introduzir a modalidade circense a iniciantes (OBSERVAÇÕES 3 e 4). O ritual de entrada foi importante para conversar com as crianças a respeito de questões de segurança e para elas compreenderem os motivos acerca de algumas combinações. Essas orientações procuraram informar que a brincadeira de correr dentro da sala de aula não seria permitida, haja vista outras crianças que marchavam com os pés de lata pela primeira vez (OBSERVAÇÃO 3). Quando as crianças estavam em número reduzido devido ao dia de chuva, foi possível não restringir tanto

o espaço da marcha com o pé de lata. Retiraram-se as barreiras físicas, não houve nenhum problema nessa flexibilização (OBSERVAÇÃO 4). O número menor de crianças permitiu aumentar o espaço para a marcha com o pé de lata sem diminuir o cuidado em relação à segurança.

O pé de lata foi confeccionado utilizando dois potes de plástico. Foi introduzida uma corda em furos laterais na parte inferior de cada pote. As cordas não eram muito finas, a fim de não machucar a pele das mãos das crianças. O pesquisador testou um par de pé de lata com o seu peso corporal, cerca de 80 quilos. O material se mostrou resistente ao teste. No entanto, a validade sobre a resistência do material só foi possível quando se disponibilizaram os pés de lata às crianças na prática. A observação 4 demonstrou que as crianças estavam mais enérgicas na marcha com os pés de lata, andavam mais rápidas e colocavam maior pressão lateral no material. Em vista disso, J/L quebrou um dos potes do pé de lata (OBSERVAÇÃO 4). A fragilidade do material foi capturada na Figura 13:

Figura 13 – Fragilidade do material circense



Fonte: sessão 04

Desde a observação 4, foi possível perceber que as crianças não devem andar em pés de lata descalças ou com calçados abertos, visto o risco de lesão nos pés

ocasionado pela quebra do material. Esses cuidados estão apoiados, também, nas observações 5, 7 e 8. Na observação 5 e 7, novamente, apontou-se a compreensão de que o material utilizado na confecção dos pés de lata não era o ideal, deveria ter maior resistência. As reflexões estavam firmadas na disponibilização dos pés de lata às crianças quanto à segurança: “Há risco de quebra do pote de plástico do pé de lata, não é aconselhado deixar crianças descalças ou de calçados abertos vivenciar a modalidade circense.” (OBSERVAÇÃO 8).

O avanço didático do pé de lata consistiu em aumentar o tamanho do pote utilizado na confecção. Não foi possível encontrar, no comércio local, material mais resistente do que o utilizado. J/L estava com calçados fechados e na quebra do material não houve nenhuma lesão, demonstrou-se que o requisito de calçados fechados era suficiente para essa vivência. O ritual de entrada foi importante, novamente, para orientações sobre a segurança na vivência de pés de lata maiores (OBSERVAÇÃO 13).

Os espaguete de piscina, utilizados para simbolizar a corda bamba, não foram bem avaliados em termos de segurança nas sessões da pesquisa para crianças de 6 e 7 anos. A observação 2 demonstrou a queda precoce de D, E, B/S e N quando optaram por vivenciar a corda bamba em espaguete de piscina, alguns desistiram por causa da dificuldade. Como o objeto é de forma cilíndrica, a instabilidade dificultou muito o controle corporal das crianças. Incluiu-se nessa avaliação o tamanho pequeno dos pés das crianças em apoio no objeto. O contato dos pés esteve exclusivamente no objeto, favorecendo demasiadamente a instabilidade (OBSERVAÇÃO 2). A partir da observação 2, não se utilizou mais o objeto para simbolizar a corda bamba, passou-se a utilizar uma corda convencional, mais bem avaliada nesse contexto.

Algumas atitudes das crianças nas sessões ofereceram riscos às outras e necessitou de implicações do pesquisador. A criança D lançava bolinhas de malabares para cima e forte em ambiente externo, à esmo, o pesquisador, pensando na segurança das outras crianças, pediu à D para não brincar daquela forma (OBSERVAÇÃO 2). Havia risco de acertar partes sensíveis dos corpos das outras crianças. As crianças J/L e E seguravam, em cada ponta, uma corda, representando a corda bamba, e movimentavam-na de forma abrupta. Como estavam dentro da sala de aula com outras crianças perto, o pesquisador não autorizou a brincadeira, a fim

de evitar acidentes (OBSERVAÇÃO 8). As decisões do adulto na condução pedagógica estiveram alinhadas à prevenção de acidentes.

A organização didática para a introdução das atividades circenses, visando à segurança dos participantes, foi bem avaliada na prática. A corda, estendida na horizontal, para o apoio das mãos, colaborou para a vivência no rola-rola, assim como os freios da prancha e o mobiliário escolar. O ritual de entrada apoiou as orientações de segurança sobre a progressão em dificuldade no rola-rola. A combinação de duas ou mais modalidades circenses pelas crianças necessitou de maior implicação do pesquisador para garantir o bom andamento dessas experiências. Os pés de lata demonstraram não ser de material resistente, portanto tornou-se requisito a utilização de calçados fechados para a vivência circense. Os espaguete de piscina ocasionaram desequilíbrios severos nessa faixa etária, não foram relevantes para a vivência circense. Uma corda convencional obteve maior validação para a corda bamba. O julgamento de mérito do pesquisador sobre possíveis acidentes foi suficiente para assegurar a segurança das crianças nas sessões de psicomotricidade relacional.

Os rituais de entrada e saída foram essenciais para introduzir as atividades circenses em sessões de psicomotricidade relacional. Dentre as relações de ensino e de aprendizagem advindas dos rituais, destacam-se, fundamentalmente, o protagonismo dos educandos em vivenciar as sessões e os momentos dialógicos garantidos nessa estrutura metodológica.

5.3 O ritual de entrada

O ritual de entrada apoiou as orientações, demonstrações e as provocações do pesquisador às atividades circenses propostas nas sessões de psicomotricidade relacional, além do diálogo com as crianças. Houve, em aulas de EF escolar, a possibilidade de sentar-se em círculo com as crianças e conversar com elas sobre os signos circenses que teriam acesso nas sessões (DIAGNÓSTICO). Desenvolveram-se os saberes referentes ao conteúdo.

A psicomotricidade relacional converge às concepções de Paulo Freire, especificamente, às relações dialógicas garantidas nos rituais de entrada e saída. Para Freire (1996), a curiosidade epistemológica, cujo conhecimento é construído

pelo/com o sujeito, nutre-se de um ambiente pedagógico dialógico e instigante. O professor fala e, também, escuta, “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 119). Portanto, as relações de respeito ao educando garantem espaço para o diálogo no processo de ensino e de aprendizagem, meios basilares para a superação de uma educação estéril, inerte, acrílica e despreendida de significação.

No ritual de entrada, pode-se combinar as regras sociais, os espaços disponíveis, a brincadeira de circo e conhecer os saberes circenses das crianças. Buscou-se saber os conhecimentos prévios acerca do circo, diagnosticar e mapear aquilo que as crianças já sabiam. A transmissão de conhecimento levou em consideração os conhecimentos prévios das crianças para, então, ampliar esses significados (BRASIL, 2018; CORSI; DE MARCO e ONTAÑÓN, 2018). Posteriormente, aproximou-se os conceitos científicos historicizados sobre a temática (VIGOSTSKI, 2001), demonstrando-se como poderiam vivenciar a perna de pau, sobretudo, orientações de segurança (OBSERVAÇÃO 3). O incentivo para a brincadeira da perna de pau foi trabalhado no ritual de entrada, de acordo com a observação 3, o pesquisador provocou as crianças para a brincadeira simbólica, disse que poderiam brincar de “gigantes” com os pés de latas. Ainda na observação 3, o pesquisador informou à T sobre o pé de lata adaptado e confeccionado para ele, como poderia usar e a disponibilidade de auxílio do pesquisador.

O ritual de entrada apoiou os avanços, fundamentalmente, quanto à segurança na progressão de dificuldade: “Como havia um avanço didático para o rola-rola, cano de maior diâmetro, orientou-se às crianças sobre a maior dificuldade e questões de segurança, incluindo o cuidado de se apoiarem em mesas ou cadeiras para a vivência.” (OBSERVAÇÃO 9). Ainda na observação 9, comunicou-se sobre as modalidades circenses disponíveis e sobre os materiais das brincadeiras. Provocou-se às crianças para brincarem de circo e que poderiam contar com a ajuda do pesquisador e dos colegas (OBSERVAÇÃO 9). A observação 13 demonstrou as recorrentes orientações sobre os avanços didáticos nas modalidades rola-rola e perna de pau, orientações quanto às dificuldades a serem enfrentadas. Segundo Ontañón *et al.* (2019), no ensino das atividades circenses, a conduta pedagógica deve buscar que os praticantes se responsabilizem pela própria segurança e a dos colegas,

principalmente quando as atividades ocorrem mais livres – organização em ateliês, por exemplo. As conduções pedagógicas das atividades circenses estiveram sustentadas no ritual de entrada.

O ritual de entrada possibilitou o desenvolvimento das modalidades circenses, inclusive por meio de linguagem fantasiosa. O pesquisador orientou e introduziu os lenços de tule às crianças. Ele salientou suas características diferenciadas em manipulação, introduzindo elementos simbólicos: foi dito que os palhaços brincam com lenços para aprender malabares (OBSERVAÇÃO 14). A possibilidade de introduzir linguagem fantasiosa acerca das atividades circenses esteve no ritual de entrada: “No início do ritual de entrada, o pesquisador definiu um espaço como o palco do circo, provocando as crianças para brincarem de circo.” (OBSERVAÇÃO 15). Na observação 15, orientou-se sobre as modalidades circenses disponíveis e a inserção de bolinhas diferentes para os malabares, assim como a presença de música para as brincadeiras. Observou-se a maior utilização pelas crianças de colares de marabu e cartolas para auxiliar a expressividade motriz (OBSERVAÇÃO 13), em vista disso, utilizando o ritual de entrada, incentivaram-se as brincadeiras que se utilizavam desses materiais.

A psicomotricidade relacional conta com uma série de regras de convivência social estabelecidas com as crianças, geralmente, no ritual de entrada. Conforme Selau, Furini e Pinheiro (2010), o exemplo dos adultos (pais ou professores) é a melhor forma de ensinar condutas e valores às crianças. Os autores destacam a importância de combinar e cumprir aquilo que foi estabelecido, de modo a demonstrar boas referências para a aprendizagem dos mais novos. As justificativas de algumas combinações advieram da prática e apoiaram os objetivos do ensino. Na observação 5, dentre as normas combinadas, destacou-se que não poderiam brincar de acumular o material circense, explicando às crianças que o acúmulo do material prejudicaria as crianças que quisessem brincar de circo. Não foi importante só destacar o sinal a ser dado ao final da segunda parte da sessão, mas também a intenção do pesquisador em saber sobre o que elas brincaram na sessão, utilizando, para isso, o ritual de entrada (OBSERVAÇÕES 6 e 7).

As crianças compreenderam as regras sociais combinadas, na observação 4, elas lembraram das regras de convivência social anteriores e verbalizaram o que era permitido e o que não era na sessão. As observações 7, 9, 13 e 14 demonstraram

que as crianças, mediadas pedagogicamente, estabeleceram outras regras e relembrou as normas de convivência social anteriores para a sessão. A participação das crianças na construção das regras de convivência social foi importante para que elas assumissem a responsabilidade e o protagonismo na organização das atividades (FREIRE, 1996). A possibilidade de as crianças participarem dos combinados, no ritual de entrada, legitimou aquilo que foi estabelecido previamente, colaborando para um melhor convívio social entre as crianças e entre elas e o pesquisador, assim como ocorreu no trabalho de Yonamine e Rossi (2021).

No ritual de entrada, mostrou-se às crianças uma imagem do circo-família com as seguintes características: um casal e seus sete filhos, tendo como pano de fundo uma lona circense vermelha com estrelas (anexo A), imagem encontrada na internet. A turma participante da pesquisa descreveu o que via na imagem, as crianças pertencentes ao circo-família foram o que mais chamou a atenção (OBSERVAÇÃO 5). O pesquisador explicou que no circo-família também havia crianças que se apresentavam no espetáculo circense. Procurou enfatizar às crianças o pertencimento e a possibilidade de brincar de circo utilizando a imagem, no entanto, provocações trazidas pela banca examinadora final do trabalho trouxeram reflexões importantes. Foi utilizada uma imagem demonstrando uma família nuclear⁵¹, restringindo o conceito do que representa a família circense. O problema em utilizar a imagem resulta em não considerar pessoas sem laços consanguíneos ou que não caracterizem uma família nuclear. Essas considerações são importantes e passam a fazer parte das próximas conduções pedagógicas. Ainda, poderia ser utilizada uma imagem real da chegada das famílias circenses ao Brasil no século XIX (SILVA; ABREU, 2009), qualificando as aprendizagens.

O ritual de entrada contou com materiais didáticos auxiliares para ilustrar os signos circenses e os conceitos da temática. Imagens impressas em papel e suas respectivas nomenclaturas auxiliaram a ilustrar a corda bamba, rola-rola e malabares, modalidades circenses disponibilizadas às crianças (OBSERVAÇÃO 2). O material pedagógico auxiliar também foi utilizado no projeto interdisciplinar de atividades

⁵¹ Termo utilizado para referir-se a uma família composta por pai, mãe e filho(a)s (GOMES, 2018).

circenses de Corsi, De Marco e Ontañón (2018), obtendo boa avaliação nessa pesquisa.

O aspecto conceitual das atividades circenses foi privilegiado utilizando o ritual de entrada. As crianças conseguiram distinguir a personagem que estava ilustrada na corda bamba, apontam e falam em voz alta “palhaço” (OBSERVAÇÃO 2). A possibilidade da verbalização, no ritual de entrada, apoiou a transmissão dos conhecimentos circenses: “Algumas crianças foram ao espetáculo circense que estava na cidade, começaram a socializar suas experiências e o que tinham visto no espetáculo.” (OBSERVAÇÃO 5). A criança B/S diz que viu malabaristas no circo como na história: “eu vi um desses, jogavam muito longe” (OBSERVAÇÃO 7). Elas puderam falar das experiências pessoais por meio do ritual de entrada. Esses debates, advindos de experiências prévias das crianças, apoiaram novas compreensões dos elementos culturais do circo com o auxílio do pesquisador, assim como Zanotto e Souza Júnior (2016). Outra compreensão importante foi a demonstração das práticas corporais circenses como um conteúdo presente no contexto comunitário e regional, assim como preceitua a BNCC em seu texto para o 1^a e 2^o anos do Ensino fundamental (BRASIL, 2018). O pesquisador procurou, após a contação da história circense, no ritual de entrada, questionar às crianças sobre as personagens da história. As verbalizações indicaram as seguintes palavras: “mágico”, “corda bamba”, “malabaristas”, “macaco”, “palhaço”, “palhaço batendo tambor”, inclusive identificaram a palavra circo na capa do livro (OBSERVAÇÃO 7). O ritual de entrada e a contação da história estão ilustrados conforme a Figura 14:

Figura 14 – Contação de história no ritual de entrada



Fonte: sessão 07

Essas aproximações demonstraram que as crianças avançavam em compreensões dos diferentes significados do conteúdo proposto. A criança C perguntou ao pesquisador se a corda bamba seria amarrada em árvores: “C observou a corda de apoio para os rola-rolas amarrada em duas árvores e associou à corda bamba em seu pensamento” (OBSERVAÇÃO 8). As compreensões das crianças estão alinhadas à perspectiva da cultura corporal de movimento:

Uma proposição sobre o objeto de ensino [...] no campo da prática pedagógica da Educação Física deve sistematizar uma explicação sobre aquilo que a dança é (como fenômeno histórico e cultural) sobre aquilo que ela pode vir a ser para a formação dos sujeitos que nela se engajem na dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá na escola. Para explicitar essa relação entre o “ser” e o “vir a ser” de uma atividade da cultura corporal é preciso **identificar o significado (ou conjunto de significados) historicamente produzido pela prática social** (NASCIMENTO, 2018, p. 683, grifo nosso).

Demonstra-se a característica de uma prática corporal de acesso comunitário e regional, colaborando para a sua fundamentação curricular. Outras possibilidades se abrem com esse objeto de ensino. Reflete-se a importância de se trabalhar com a literatura em aulas de EF escolar, a fim de utilizar a fantasia, a imaginação e outras possibilidades no enriquecimento dos processos de compreensão e na realização das atividades propostas. Segundo Abramovich (2009), ler histórias para as crianças é

divertir-se com elas, é suscitar o imaginário, é trabalhar a curiosidade, é encontrar outras ideias, é descobrir o mundo e suas diversas relações, é viver emoções: “é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (p. 17). A literatura se torna uma grande aliada na introdução e desenvolvimento das atividades circenses na escola, merecendo destaque.

O desenvolvimento dos significados circenses se apoiou na brincadeira das crianças, na verbalização e em tomadas de consciência sobre os signos culturais do circo. A observação 1 demonstrou as seguintes brincadeiras pensadas e verbalizadas pelas crianças: swing poi, palhaço, malabarismo e cavalo. Observou-se que M/L brincou de swing poi como disse que faria no ritual de entrada (OBSERVAÇÃO 1). As crianças PO, M/L, I, A/C e K dizem que irão brincar de pé de lata; a criança E foi a que mais verbalizou, disse que iria brincar de rola-rola, de pé de lata e de “aquilo ali”, referindo-se às hastes de madeira para malabares do tipo equilíbrio; T e B/S dizem que irão brincar com as hastes de madeira dos malabares de equilíbrio em manipulação (OBSERVAÇÃO 5). O pesquisador procurou ajudar as crianças quando não sabiam verbalizar as nomenclaturas circenses. A criança C disse, na observação 5, que vai brincar de prancha de cor azul, sendo corrigida: rola-rola. A criança E disse “aquilo ali”, corrigida: malabares de equilíbrio (OBSERVAÇÃO 5). O auxílio do pesquisador em relembrar os conceitos circenses colaborou para as aprendizagens conceituais.

O avançar das sessões demonstrou melhor o domínio conceitual circense nas verbalizações, mas ainda algumas dificuldades em nomear as modalidades circenses disponíveis nas sessões foram observadas. As crianças verbalizaram as seguintes brincadeiras para a sessão na observação 6: K, M/L, A/C, PO e E disseram que irão brincar de rola-rola e de fantasias. S fala em prancha, refere-se ao rola-rola. T, de rola-rola e de montar construções. J/L e D falam de construções. I, apenas de fantasias. L, de malabares e de fantasias.” B/S fala que irá brincar de construir carro. Demonstrou-se que as brincadeiras de circo são a maioria das brincadeiras verbalizadas, porém as brincadeiras fora da temática circenses também são projetadas. A observação 8 constatou maior verbalização das brincadeiras de circo pelas crianças: “J/L, M/L e N falaram rola-rola; L, I e C, pé de lata; S, pé de lata, rola-rola e corda bamba; E, pé de lata, corda bamba e rola-rola; B/R, rola-rola e corda bamba. PO, pé de lata e rola-rola; PA, corda bamba.” (OBSERVAÇÃO 8). Nessa

observação, foi mais fácil para as crianças verbalizar os nomes das modalidades circenses.

A observação 9 evidenciou outra variação para a brincadeira de circo verbalizada: “palhaço maluco” dito por PO, demonstrando movimentos simbólicos da criança em pensar a futura brincadeira. Observou-se a verbalização das modalidades rola-rola, fantasias ou palhaço, e fora da temática circense: “construção, casinha e escorrega-rega” dito por J/L (OBSERVAÇÃO 9). Mesmo havendo verbalização de brincadeiras fora da temática do objeto de ensino, as brincadeiras de circo foram verbalizadas em maioria pelas crianças. A verbalização fora da temática circense pelas crianças, na observação 13, esteve apenas na brincadeira de “casinha” concomitante à brincadeira de perna de pau. As outras crianças citaram as modalidades circenses disponíveis e enunciadas pelo pesquisador na sessão: pé de lata, rola-rola, malabarismo e adereços das fantasias. Já na observação 14, não constou alguma verbalização de brincadeira fora da temática circense, somente “pé de lata”, “fantasias”, “de tudo”, e malabares.

A observação 15 evidenciou a verbalização das modalidades circenses disponíveis na sessão por todas as crianças, exceto B/S, disse que iria brincar de espada utilizando as hastes de madeira dos malabares. No entanto, a maioria das crianças não brincaram de circo, a brincadeira de correr foi a que tomou grande parte da sessão em ambiente externo (OBSERVAÇÃO 15). As verbalizações das crianças, no ritual de entrada, segundo a observação 15, não corresponderam às reais brincadeiras ou exercícios desempenhados pelas crianças. Diferentemente, aconteceu na observação 16, em sala de aula, as crianças falaram que iriam brincar com as modalidades circenses e realmente cumpriram as verbalizações.

Houve avanço na comunicação das crianças no ritual de entrada, as crianças S e D, por exemplo, não conseguiam verbalizar “malabares” e “rola-rola” (OBSERVAÇÃO 5), demonstraram pronunciar essas palavras nas observações 8 e 13. Houve apenas uma exceção em não avanço nas verbalizações. A criança A não demonstrou avançar em comunicar-se ao grande grupo. No ritual de entrada, segundo a observação 1, a criança A, indagada sobre a brincadeira na sessão pelo pesquisador, disse: “nada”. Na observação 8, A não consegue dizer o que vai brincar e permanece em silêncio, mesmo com as provocações do pesquisador. A também disse “não sei”, de acordo com a observação 13, apresentou dificuldades em se

expressar verbalmente. Na observação 15, A não quis falar sobre o que iria brincar, o aluno ainda não verbalizou no grande grupo suas brincadeiras. Destaca-se que a criança A, de acordo com o Quadro 8 – Sujeitos participantes e presença nas sessões, apresentou 43,75% de presença no total de sessões de psicomotricidade relacional da pesquisa. A baixa frequência de A nas sessões de psicomotricidade relacional não colaborou para o avanço em sua comunicação.

Como pauta do grupo focal, as crianças demonstraram interesse em brincar com as modalidades circenses no ritual de entrada (GRUPO FOCAL 3). No grupo focal 6, perguntou-se às crianças se elas gostam de brincar de circo, em coro, todas elas disseram “sim!”. As modalidades circenses foram verbalizadas em todas as sessões, exceto em menor referência na observação 12, ainda assim foram procuradas e verbalizadas pelas crianças no ritual de entrada. Afirmando a motivação das crianças para essas atividades. Elas demonstraram gostar de brincar de circo, alinhado ao trabalho de Ontañón, Bortoleto e Silva (2013).

Algumas dificuldades e alguns erros foram enfrentados no início da organização e encaminhamento do ritual de entrada pelo pesquisador. As crianças demonstraram dispersões significativas no ritual de entrada, estavam agitadas e não respeitavam o espaço de fala de outra criança (OBSERVAÇÃO 1). Na observação 2, D, J/L, E, C e PO estavam dispersos no ritual de entrada, foi necessário chamá-los, repetidas vezes, para o círculo de conversa. As crianças C e B/S interrompiam, frequentemente, a fala do pesquisador (OBSERVAÇÃO 2). Na observação 14, C investe em apanhar os materiais disponíveis antes do término do ritual de entrada, as atitudes de C tumultuaram o ritual de entrada. As dificuldades com a criança C se estendem até a última sessão da pesquisa.

Houve avanços em relação à condução do ritual de entrada a partir da observação 4, tanto no comportamento das crianças, como nas estratégias utilizadas pelo pesquisador. As observações 5 e 6 demonstraram que as crianças estavam mais habituadas com a rotina. Elas, espontaneamente, sentaram-se e permaneceram em círculo aguardando o pesquisador. O pesquisador procurou utilizar uma comunicação mais tranquila, pausada e audível a partir da observação 6, melhorando a condução pedagógica. Preocupou-se em estabelecer uma postura corporal mais aberta e maior tempo de escuta. Essa estratégia melhorou a condução pedagógica.

Na observação 13, as crianças se mostraram mais participativas e comunicativas, sendo necessário a atuação do pesquisador no sentido de possibilitar espaço de fala para ele e para a criança que estava verbalizando no ritual de entrada. Na última sessão da pesquisa, a maioria das crianças demonstraram estarem acostumadas com o ritual de entrada, estavam em seus lugares e aguardavam as falas das outras, demonstraram avanços atitudinais significativos (OBSERVAÇÃO 16).

O ritual de entrada apoiou os processos de ensino e de aprendizagem, fundamentalmente, em orientações, em demonstrações e em provocações para as atividades circenses propostas nas sessões. Os aspectos conceituais do conteúdo encontraram ótima oportunidade de desenvolvimento nesse espaço da rotina. A abordagem do objeto de ensino também buscou o desenvolvimento dos aspectos atitudinais e procedimentais, para a vivência circense, no ritual de entrada.

Zanotto e Souza Júnior (2016) destacam a importância de abordar os conteúdos, em aulas de EF escolar, nesses três aspectos, considerando não só aprendizagens motrizes, como também “problematizar, interpretar, relacionar, compreender essa manifestação da cultura corporal” (p. 29), no sentido de compreender os sentidos e significados das atividades circenses. No ritual de entrada, também se trabalhou a linguagem fantasiosa, importante estratégia para provocar as crianças nas brincadeiras de circo, enriquecendo a simbologia. A participação das crianças na elaboração das regras de convivência social caracterizou a possibilidade de protagonismo das crianças. Segundo o grupo focal, as crianças participantes queriam e gostavam de brincar de circo, apesar de não ser a única brincadeira verbalizada.

Outro ritual importante para as sessões de psicomotricidade relacional está situado ao final das sessões, após a segunda parte da sessão onde se disponibilizou espaço, materiais, objetos e o auxílio para a brincadeira e os exercícios. Ainda se prioriza a exteriorização verbal das crianças, porém encaminha-se para o término da sessão. O espaço é destinado, fundamentalmente, para as crianças verbalizarem sobre o que realizaram ou sobre aquilo que mais gostaram de realizar.

5.4 O ritual de saída

As verbalizações das brincadeiras realizadas pelas crianças, no ritual de saída, estavam dentro da temática circense. As crianças PA e N verbalizaram que brincaram de palhaço e de malabares; C disse que brincou de palhaço, o pesquisador perguntou se ele não havia brincado de mágico, a criança disse “sim”; E e K disseram que brincaram de palhaço e de cavalinho; M/L disse que brincou de malabares e que também havia colocado fantasias de palhaço; J/L brincou de malabares como disse no ritual de entrada; L foi a criança mais ativa na sessão, variou bastante as brincadeiras, fez exercícios saltando e correndo, malabares e utilizou adereços de fantasias; B/S brincou de cavalinho em toda a sessão. A brincadeira de cavalinho estava dentro da temática historicizada circense (OBSERVAÇÃO 1). As crianças já pronunciavam e relacionavam os signos circenses desde a primeira sessão de psicomotricidade relacional.

Na observação 6, o conteúdo das brincadeiras esteve no âmbito da imitação de animais prestigiosos⁵² misturados com as atividades circenses. D, menino, disse que brincou de rola-rola e de cachorro; A/C, menina, disse que brincou de gato e de cachorrinho; K, menina, falou que brincou de rola-rola e de gatinho (OBSERVAÇÃO 6). Negrine (1994-a) elenca as brincadeiras de representar papéis da vida em família e de representar animais de prestígio como preferência no conteúdo da brincadeira das meninas em uma análise baseada em gênero. Evidenciou-se a representação de animais prestigiosos também por meninos, como demonstra a observação 6.

J/L brincou de pendular-se de joelhos no rola-rola, nomeou a brincadeira de “escorrega-rega”, S verbalizou a mesma brincadeira de J/L no ritual de saída, pois o imitou na sessão (OBSERVAÇÃO 8 e 9). Percebe-se o alcance dos processos de imitação pelas crianças e a sua consequência em variar a brincadeira e os movimentos psíquicos, avançando nos processos de aprendizagens (VIGOTSKI, 2001). A observação 8 demonstrou a maioria da verbalização das crianças na temática do circo, citaram as modalidades circenses vivenciadas. A observação 9 contou com a pergunta: “Quem quer falar sobre o que brincou?”, as crianças demonstraram a iniciativa de falar de suas brincadeiras.

O pesquisador, na observação 9, ficou questionando D para que ele falasse mais sobre o que brincou, pois a primeira resposta de D foi única e limitada, “de tudo”.

⁵² Imitação prestigiosa de enfoque antropológico. Em outras palavras, a criança, em sua representação, elege os modelos que exercem prestígio sobre ela (NEGRINE, 2002).

A criança conseguiu desenvolver melhor seu raciocínio, pondo em prática a estratégia de Negrine (2002), que consiste em utilizar o questionamento à verbalização limitada da criança, a fim de ela avançar em sua comunicação verbal. PO, verbalizou apenas a brincadeira fora da temática circense, “Ben 10”, no ritual de saída (OBSERVAÇÃO 9). Segundo os achados de Negrine (1995), temos o seguinte: “há uma tendência de as crianças relatarem a última atividade que realizaram na sala, embora cada uma faça uma considerável trajetória durante a atividade lúdica na sala de psicomotricidade” (p. 136). No entanto, a trajetória da brincadeira de PO esteve realmente limitada e condizente com a sua verbalização. Segundo a observação 9 e a filmagem da sessão 9, a criança apenas se fantasiou com uma cartola e andava com um pedaço de papel na mão, solicitando interação com outras crianças, era a brincadeira de Ben 10. A partir disso a implicação pedagógica buscou provocar a criança para que diversificasse suas experiências.

Na observação 10, PO verbalizou que brincou de pé de lata, de rola-rola e de casinha. Brincou de atividades circenses, não demonstrou interesse em fantasias e bambolês segundo a observação 9. Observando a trajetória de PO na filmagem da sessão e observação 10, a criança realmente brincou do que verbalizou, inclusive construiu na vertical utilizando o material do rola-rola e não verbalizou essa brincadeira. A trajetória de PO foi mais diversificada em relação a sessões anteriores, os materiais e objetos disponibilizados foram mais interessantes à PO. Por consequência, vivenciou e teve outras experiências na sessão. Mostra-se a importância de observar os efeitos dos materiais, dos objetos e dos aparelhos nas sessões de psicomotricidade relacional para cada criança e como eles podem auxiliar o avançar da trajetória da brincadeira individual.

O grupo focal procurou elencar quais as brincadeiras de circo são as preferidas pelas crianças. Os resultados foram alinhados ao estudo de Zanotto e Souza Júnior (2016), quando evidenciou que os estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental receberam bem as propostas das atividades circenses em aulas de EF escolar. As brincadeiras circenses preferidas foram rola-rola, pé de lata, casinha, palco de circo, colar de marabu e palhaço (GRUPO FOCAL 11). De modo geral, as crianças gostavam das brincadeiras de circo. B/R, B/S e D aproximaram as suas compreensões às significações dos signos circenses corretamente. PO e J/L significaram a brincadeira de casinha como pertencente à temática circense. Nota-se

que a exteriorização do produto do pensamento de PO e J/L distancia-se de uma realidade lógica na perspectiva do pensamento por conceitos. No entanto, segundo Vigotski (2001), o pensamento das crianças está em fase de maturação, situam-se na aproximação do pensamento por complexos ao pensamento caracterizado por pseudoconceito, especificamente, no âmbito do que o autor chama de “participação”:

Uma vez que as crianças de determinada idade pensam por complexos, que para elas as palavras designam complexos de objetos concretos e a forma basilar dos vínculos e generalizações que elas estabelecem é o pseudoconceito, fica claro que, por inevitabilidade lógica, o produto desse pensamento por complexo deve ser a participação, ou melhor, nesse pensamento deve surgir aqueles vínculos e relações entre os objetos que são impossíveis e impensáveis do ponto de vista do pensamento por conceitos (VIGOTSKI, 2001, p. 207).

De certa forma, as crianças significaram a brincadeira de casinha como sendo uma brincadeira de circo e exteriorizaram que gostaram de brincar nas sessões de psicomotricidade relacional. Estão em processo de aprendizagem e os movimentos de significação conceitual em marcha, avançando para um melhor entendimento quanto aos significados culturais circenses. Em outras palavras, a brincadeira casinha, por exemplo, foi significada como a preferida de circo por J/L e PO (OBSERVAÇÃO 11), mas, provavelmente, ela não irá se manter associada ao campo de significação circense à medida que a criança avança para o pensamento por conceitos.

As crianças demonstraram gostar de brincar de circo nas sessões, segundo os grupos focais 2, 5 e 8. A rotina das sessões e a característica não-dirigida no desenrolar das atividades colaboraram para um ambiente mais autônomo, livre e subjetivo, conforme Caramês *et al.* (2012), um resgate do lazer no âmbito escolar e possibilidades das atividades circenses serem vivenciadas fora dos muros da escola. I, N e A/C gostaram de brincar de rola-rola; C, de mágico; B/S e E, de malabarismo; PO, de skate e de bolinhas no chapéu, aproximou a significação do rola-rola com a do skate; T, de corda bamba.” (GRUPO FOCAL 2). As crianças disseram o que mais gostaram quando brincaram de circo: “N disse: “naquilo”, apontando para o rola-rola; E respondeu que mais gostou de brincar de pé de lata e de bastões; B/S, não falou, mas apontou para o pé de lata; M/L, de rola-rola e de pé de lata. S, de rola-rola. T, de rola-rola, de pé de lata e de malabares. A/C, de rola-rola. I, de “bolinha”, referindo-se aos malabares (GRUPO FOCAL 5). Já no grupo focal 8, houve maior referência das

brincadeiras de circo. A tendência das verbalizações das brincadeiras de circo cresceu junto com outras fora da temática circense (OBSERVAÇÕES 12 e 14).

O ritual de saída contou com outra estratégia, alinhada ao grupo focal da pesquisa na observação 4. Solicitou-se às crianças para que desenhassem a brincadeira de circo preferida e verbalizassem os desenhos prontos para o pesquisador. A criança J/L apresenta o seu desenho ao pesquisador: “fiz uma perna de pau monstro”, descreveu seu desenho: “nuvens vermelhas do mal”, J/L disse que viu no “*TikTok*⁵³” um monstro daquele jeito. J/L sentou-se e depois retornou, havia feito outra igual e com sangue escorrendo pelas pernas de pau. Mais tarde ele perguntou como se escreve “esse é o desenho do mal”, o pesquisador escreveu a frase no quadro e ele reproduziu em seu desenho. Observou-se que a criança exteriorizou diferentes referências em sua significação.

B/R mostrou o seu desenho: “aqui sou eu de tiara” – fantasia que ele se caracterizou na sessão. A criança explicou que as luzes eram da sua apresentação. O palco desenhado continha um coelho. B/R mostrou que era ele no desenho, estava utilizando perna de pau em uma apresentação circense. O professor disse: “consegue colocar teu nome?”, B/R disse que não, o pesquisador o auxilia soletrando o seu nome. Observou-se que B/R desenha referências circenses e representa os adereços dos quais fantasiou-se na sessão. Evidencia-se a compreensão em marcha dos signos culturais do circo. Houve, ainda, a possibilidade de apoiar os processos de letramento e de alfabetização (OBSERVAÇÃO 4). A Figura 15 ilustra a atividade de exteriorização por meios gráficos no ritual de saída:

⁵³ Rede social que compartilha vídeos curtos entre seus usuários. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Figura 15 – Representação gráfica no ritual de saída



Fonte: sessão 04

Mesmo sendo a orientação do pesquisador para que desenhassem a brincadeira de circo preferida, algumas crianças desenharam desenhos fora da temática. A representação gráfica de PO foi a personagem de seu desenho preferido: “Ben 10”. A criança descreveu da seguinte forma: “ele está em chamas, isso aqui é uma árvore”, o pesquisador observou que o rosto de seu desenho estava com características de estar triste e perguntou à criança: ele está feliz ou triste? PO respondeu que estava triste. Por que está triste, indagou o pesquisador. PO responde: “o relógio no pulso, o Ben 10 não consegue tirar o relógio do pulso, por isso está triste” (OBSERVAÇÃO 4). Observou-se que, por meio do desenho, houve a possibilidade de a criança exteriorizar sentimentos, emoções, apoiando-se na estrutura da psicomotricidade relacional. Segundo Negrine (2002), a atividade lúdica, em qualquer idade, será tanto educativa, quanto terapêutica. A possibilidade de apoiar a exteriorização da criança colabora com aspectos emocionais e sociais.

Ainda na observação 4, N não demonstrou referência circense em seu desenho, descreveu da seguinte forma: “isso é um gato, uma boneca, árvores”. Havia o nome dela e o nome de sua irmã, indícios relacionais. PA não demonstrou referência de circo no seu desenho, exceto o espelho disponível na sessão para as fantasias. Ela diz: “uma boneca, um coelho, nuvens, a boneca está no espelho e aqui o nome dela”. Demonstrou-se a relevância de o ritual de saída para disponibilizar

tempo e espaço de escuta sobre as produções das crianças, inclusive em oportunizar as diferentes exteriorizações.

Utilizou-se gravuras das personagens da história contada para as crianças colorirem. Essa estratégia se mostrou importante para as crianças aproximarem os signos circenses às suas significações e apoiarem as brincadeiras dentro da temática (OBSERVAÇÃO 7). Os elementos gráficos utilizados nos rituais da psicomotricidade relacional dão abertura para uma abordagem interdisciplinar. Ost, Vianna e Pereira (2020, p.3) demonstram possibilidades dos componentes Artes e EF escolar trabalharem juntos na abordagem das atividades circenses: “faz-se clara a possibilidade de fluidez do caminho para a interdisciplinaridade, visto que ambas conversam entre si de maneira natural”. O trabalho pedagógico interdisciplinar também foi abordado no trabalho de Corsi, De Marco e Ontañón (2018) na Educação infantil, a fim de superar a fragmentação do conteúdo na transmissão do conhecimento, almejando um ensino que busque romper a especialização para assumir a responsabilidade da formação integral das crianças e estudantes na nossa Educação. A abordagem das atividades circenses na escola demonstrou potencialidades em flexibilizar a organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Dá-se, como exemplo, a perspectiva do conhecimento globalizado e relacional que inspira a proposta dos projetos de trabalho, segundo Hernández (1998):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p. 61).

Procura-se demonstrar que é possível abordar o objeto de ensino em uma estrutura cognoscitiva, sob um eixo, vinculando a diferentes informações que convergem a um tema, assim como os projetos de trabalho.

As crianças puderam lembrar a história e colorir os desenhos disponíveis, conforme a Figura 16:

Figura 16 – Atividade de colorir no ritual de saída



Fonte: sessão 07

A estratégia se mostrou interessante para conversar com as crianças sobre diferentes práticas circenses e personagens de circo (palhaço, equilibrista, mágico, trapezista, domador), caracterizando um ensino cultural, amplo e contextualizado (PÉREZ-GALLARDO; GUTIÉRREZ, 2008). A superação da linearidade na transmissão do conhecimento, “falar com” ao invés de “falar a” (FREIRE, 1996), mostra-se adequada, segundo a perspectiva da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010). A mediação pedagógica pela palavra foi qualificada porque houve diálogo, isto é, introduziram-se conceitos científicos a partir de conceitos espontâneos trazidos pelas crianças em conversas dinâmicas. Houve abertura para as crianças exteriorizarem seus conhecimentos prévios sobre o que entendiam do universo circense, essa relação ajudou a compreensão das significações atuais das crianças do objeto de ensino proposto. Os rituais da psicomotricidade relacional apoiaram o ensino democrático e contemporâneo da EF escolar, principalmente, em utilizar a

palavra como signo orientador no decorrer dos processos de aprendizagem (ÁVILA; SELAU; RODRIGUES, 2022).

Na observação 15, notou-se certa saturação da brincadeira na temática circense. Algumas verbalizações de brincadeiras de circo não corresponderam às brincadeiras vivenciadas pelas crianças na sessão. As verbalizações que não corresponderam à realidade: “E diz que brincou de fantasias, pé de lata, rola-rola e bolinhas. Interessante notar que a criança não brincou de tudo que falou, pareceu uma fala decorada”; “J/L, Perna de pau (não corresponde), cama, pega-pega, bolinha”; “B/R, malabares, equilibrismo, rola-rola (não corresponde), espada” (OBSERVAÇÃO 15). A sessão aconteceu em ambiente externo e contou com a disponibilidade de todos os materiais disponíveis para a pesquisa. Observou-se que houve, de certa forma, a saturação dos objetos e dos materiais disponibilizados em uma mesma sessão, conforme alerta Negrine (2002).

O ritual de saída da sessão 16 também se utilizou de representações gráficas como estratégia de encaminhamento. Para isso, foi utilizado o quadro da sala de aula. S desenhou um gato, animal preferido dela, com bolinhas de malabares nas mãos; C, escutando S, diz que o desenho dele é um gato que voa; a criança E diz que está desenhando um circo; PO, um Ben 10 do circo; M/L também diz que está desenhando um circo; outras crianças não falaram sobre seus desenhos porque o tempo se mostrou insuficiente (OBSERVAÇÃO 16). O encaminhamento da sessão 16 mostrou que os signos circenses estão mais próximos das representações gráficas das crianças.

As principais dificuldades em encaminhar o ritual de saída foi a dispersão das crianças, a influência de outros brinquedos, a continuidade da simbolização, idas ao banheiro, e os conflitos desencadeados na sessão propriamente dita. A observação 5 demonstrou dificuldades para encaminhar o ritual de saída pela dispersão de algumas crianças. PO escalava em uma árvore, C interrompia frequentemente a fala do pesquisador e das outras crianças; C, B/S e D saíam do seu lugar com frequência. A dificuldade em encaminhar o ritual de saída resultou na não verbalização por algumas crianças (OBSERVAÇÃO 6). As crianças D e PO estavam mais preocupados em recuperar brinquedos do que participar do ritual de saída (OBSERVAÇÃO 15). As seguintes crianças tiveram dificuldades em parar de simbolizar para o encaminhamento do ritual de saída: B/S, PO, J/L, D e C

(OBSERVAÇÃO 3). As idas de várias crianças ao banheiro ao mesmo tempo, distrações e a verbalização com máscaras na face atrapalharam o ritual (OBSERVAÇÃO 3). Não houve verbalização das brincadeiras, apenas diálogo com as crianças devido aos conflitos na segunda parte da sessão (OBSERVAÇÃO 13). Destaca-se que o pesquisador nunca havia trabalhado com essa metodologia, inclusive sua prática docente está mais próxima a de um professor iniciante.

Apesar das dificuldades enfrentadas nessa parte da rotina, foi possível melhorar os encaminhamentos. As reflexões e adoções de novas estratégias didáticas colaboraram para o avanço do fazer docente. A estratégia de organizar uma brincadeira no ritual de saída, a partir da sessão 10 em sala de aula, ajudou a organizar melhor o ritual (OBSERVAÇÃO 10 e 11). O jogo de regras utilizando o quadro e escrevendo os nomes e as verbalizações de cada criança se mostrou mais eficaz, pois apreendeu a atenção das crianças e auxiliou a verbalização sobre aquilo que fizeram na sessão (OBSERVAÇÃO 10).

As crianças corresponderam bem a essa dinâmica e acompanharam a escrita de suas brincadeiras no quadro. N, por exemplo, copiava em seu caderno suas brincadeiras, segundo a observação 14. A Figura 17 ilustra a dinâmica que foi adotada como alternativa de melhorar o encaminhamento do ritual de saída:

Figura 17 – Nova estratégia no ritual de saída



Fonte: sessão 14

Outra mudança pedagógica foi bem aceita pelas crianças: ao invés de indicar as crianças para a verbalização das brincadeiras, perguntava-se: “quem gostaria de falar?” (OBSERVAÇÃO 12). As constantes reflexões críticas do fazer docente colaboraram para novas conduções na prática, pois a psicomotricidade relacional se mostra dinâmica e flexível. Repensaram-se algumas atitudes pedagógicas do pesquisador que não foram adequadas a um bom encaminhamento. Na observação 6, o pesquisador estava em pé no ritual de saída, buscava as crianças dispersas. Deu-se maior atenção às crianças dispersas do que as crianças organizadas para o ritual de saída. Inclusive não se utilizou de forma suficiente as diferentes linguagens de comunicação elencadas por Negrine (2002). O autor pontua a importância do uso da linguagem como ferramenta pedagógica, haja vista o seu valor simbólico incidente na comunicação. Demonstra-se o XXXX a fim de melhores explicações sobre a utilização da linguagem como ferramenta pedagógica em sessões de psicomotricidade relacional.

Quadro 11 – Linguagens de comunicação

Linguagem de permissão	Utilizada para comunicar a brincadeira livre às crianças. A criança tem liberdade para atuar nas sessões como desejar.
Linguagem de estímulo	Utilizada para provocar, intencionalmente, a criança em alguma atividade específica.
Linguagem de reforço	Utilizada para dizer à criança que ela é capaz de fazer algo sozinha.
Linguagem de descrição	Utilizada para descrever alguma situação que desencadeou conflitos entre as crianças.
Linguagem de desacordo	Utilizada para apontar a violação de algum combinado ou norma social pré-estabelecidos.

Fonte: Negrine (2002)

A conduta inexperiente do pesquisador colaborou para algumas desorganizações nos rituais de psicomotricidade relacional (OBSERVAÇÃO 6), mas não provocou o fracasso da condução pedagógica. Já dizia Freire (1996): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). Mesmo com algumas condutas e posturas pedagógicas não efetivas, foi possível aprender por meio de outras estratégias.

As verbalizações das brincadeiras estiveram dentro da temática circense, concomitantemente, com outras brincadeiras. Evidenciou-se que as crianças

gostavam de verbalizar ao final da sessão. De modo geral, as crianças gostavam de brincar de circo, pauta do grupo focal. Apesar de algumas dificuldades na condução do ritual, houve avanços na implicação pedagógica por meio de reflexões críticas e novas formas de alcançar os objetivos dessa parte da rotina.

A próxima seção elenca os efeitos psicomotores dos sujeitos participantes da pesquisa, especificamente, as aprendizagens nas modalidades circenses vivenciadas em sessões de psicomotricidade relacional.

6 MANIPULAÇÕES, EQUILÍBRIOS SOBRE OBJETOS E ENCENAÇÃO

A categoria manipulações, equilíbrios sobre objetos e encenação demonstra os resultados referentes ao âmbito dos objetivos específicos da pesquisa: as aprendizagens nas modalidades circenses pertencentes a essas unidades didático-pedagógicas. A análise dos dados foi organizada para cada modalidade circense disponibilizada. Essas observações estiveram, sobretudo, na progressão das aprendizagens psicomotoras das crianças. O início das sessões evidenciou poucas experiências e inseguranças na vivência circense. Porém, a progressão didática criou condições favoráveis a aprendizagens nas dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. As manipulações contaram com diferentes materiais e formas de realizar as ações motrizes. Muitos dos comportamentos psicomotores advieram da própria criatividade das crianças em ressignificar modelos motrizes em novas combinações. O equilíbrio sobre objetos, ao longo das sessões, obteve variações e combinações que levaram as crianças aos limites dos equilíbrios estático e dinâmico. A expressividade corporal foi progredindo quando exploravam as fantasias e os adereços das fantasias em suas brincadeiras. As crianças não demonstraram só brincar, mas também exercícios funcionais e brincadeiras fora da temática do circo. As brincadeiras fora da temática circense são destacadas pois representaram, de certa forma, a realidade prática no desenvolvimento do objeto de ensino. Pôde-se destacar a imitação e a criatividade como importantes elementos que enriqueceram as aprendizagens das atividades circenses.

6.1 Aprendizagens em manipulações

No início da pesquisa, observaram-se diferenças na brincadeira de meninos e meninas. Os meninos demonstraram realizar mais exercícios de correr, saltar e manipular objetos em comparação às meninas, exceto K, menina, que realizou bastantes exercícios (OBSERVAÇÃO 1). Ainda na observação 1, as meninas não manipulavam bolinhas de malabares tanto quanto os meninos, a inclinação delas para essa atividade foi menor, gostavam mais de se fantasiar. Essas diferenças estão alinhadas ao estudo de Wanderlind *et al.* (2006), quando buscaram caracterizar as brincadeiras de meninos e meninas, idades entre 5 e 6 anos, em duas

brinquedotecas. O estudo demonstrou que a brincadeira dos meninos era mais agitada em relação à brincadeira das meninas.

O início das observações evidenciou pouca habilidade em manipulações, tanto em meninos, quanto em meninas. A criança N apanhou um swing poi com o braço direito, realizou movimentos cíclicos para o lado direito, mas, quando cruzou o braço em movimento para o lado oposto, bateu em seu corpo com o swing poi, parando o movimento (DIAGNÓSTICO). Na observação 1, K não dominava o movimento cíclico do swing poi, apesar de bastantes tentativas. O braço direito de B/S faz certos movimentos cíclicos com o swing poi, porém o braço esquerdo estava com o movimento limitado e não cíclico (OBSERVAÇÃO 2). M/L, a partir da observação 2, apresentou melhoras nas manipulações, apesar das batidas no corpo com o swing poi. M/L demonstrou ainda, na observação 5, movimento cíclico limitado no lado não dominante. As crianças M/L e E apresentavam movimento cíclico incompleto com o braço esquerdo em manipulação com o swing poi (OBSERVAÇÃO 5). B/R manipulava dois swings pois em movimentos cíclicos na observação 7, deixou-os cair no chão algumas vezes, desistiu do swing poi e optou por duas bolinhas de malabares. As principais dificuldades iniciais no swing poi identificadas foram a realização do movimento sincronizado, cíclico e completo com ambos os braços. Havia maior dificuldade com o membro superior não dominante. Por vezes, em vista da inaptidão inicial, o swing poi escapava dos dedos das crianças e caía no chão.

A criança N lançou três bolinhas ao mesmo tempo e sem direção, bateu com suas mãos vazias na intenção de apanhá-las no ar (DIAGNÓSTICO). Percebeu-se que N tem pouca experiência e noções sensoriais em manipulações com os membros superiores, conforme a Figura 18:

Figura 18 – N em manipulação com membros superiores



Fonte: Diagnóstico

As crianças S e E apresentavam a mesma inaptidão em lançar e receber as bolinhas de malabares, demonstravam exagero na força para o lançamento das bolinhas, não havia direção na vertical, isso dificultava a recepção controlada na observação diagnóstica.

Nas observações 1 e 2, as crianças sentiram-se motivadas em explorar os objetos destinados às manipulações, apanharam bolinhas e swings disponibilizados. Porém demonstravam não dominar os gestos e movimentos. As manipulações das crianças com as bolinhas de malabares se mostravam pouco efetivas, não permaneciam muito tempo na atividade: “As crianças ainda apresentam pouca habilidade em lançar a bolinha para cima e receber com as mãos, ainda não possuem algum controle em manipulação” (OBSERVAÇÃO 1). Na brincadeira de recepcionar as bolinhas lançadas pelo pesquisador em cartolas das fantasias, as crianças estendiam as mãos exageradamente para o alto, perdiam o contato visual do percurso da bolinha no ar e deixavam-na cair no chão (OBSERVAÇÃO 1 e 2). J/L desistiu de manipular as bolinhas com os membros superiores, passou a chutá-las com os pés na observação 1. A/C tentou lançar duas bolinhas ao mesmo tempo para recepcioná-las, mas ainda não conseguiu apanhá-las no ar (OBSERVAÇÃO 2).

Algumas crianças começaram a pesquisa já apresentando manipulações razoáveis com os membros superiores, havendo a oportunidade de avançar ainda mais nos malabarismos. D se destacou nas manipulações, tanto com bolinhas quanto com swings, realizou movimentos alternados e, na medida do possível, controlados, mesmo com alguns erros (OBSERVAÇÃO 1). O modelo de D, nas sessões, propiciou a outras crianças a oportunidade de imitá-lo. Não só D: “T possui apenas o braço direito, demonstrou boa habilidade em manipulações, realiza movimentos cíclicos e rápidos com o swing poi, lança e recebe as bolinhas de malabares bem.” (OBSERVAÇÃO 2). T participou do exercício de lançar e receber bolinhas de malabares em uma cartola, demonstrou boa recepção com o adereço de fantasia na observação 2.

As crianças exercitavam-se brincando com os malabares do tipo lançamento – bolinhas e lenços de tule, do tipo cíclico – swing poi, e pouco com os do tipo equilíbrio – hastes de madeira. Na diversificação das experiências psicomotoras, as crianças I, N, A/C e M/L permaneciam tempo considerável manipulando swings e bolinhas. A/C e M/L se lançavam uma bolinha de malabares (OBSERVAÇÃO 2), as meninas começaram a ter maior inclinação para os malabares em comparação à sessão anterior. Na observação 7, M/L, B/S e J/L exercitavam-se juntos o lançamento e recepção de bolinhas de malabares – avançavam nas manipulações. O mesmo aconteceu na observação 12: A/C, K, E e J/L realizavam lançamentos com uma bolinha de malabares e com o pesquisador. Os incentivos e as sugestões foram importantes para as crianças permanecerem realizando exercícios nos malabares (OBSERVAÇÃO 2), colaborando para “a coordenação motora, a percepção rítmica, a atenção, a persistência e, principalmente, a responsabilidade da ação, pois conforme o praticante arremessa a bolinha será o seu retorno” (YONAMINE; ROSSI, 2021).

Houve diversificação nas manipulações e avanços em dificuldades. A/C e o pesquisador exercitavam outra variação para o exercício de malabares, ambos se lançavam, simultaneamente, uma bolinha (OBSERVAÇÃO 12). O exercício possuía um grau maior de dificuldade, visto o lançamento simultâneo. Na observação 15, a criança S implicou-se bastante tempo realizando exercícios com duas bolinhas de malabares. Em sala de aula, o pesquisador se implicou na brincadeira utilizando lenços de tule. O material era lançado para cima e as crianças apanhavam antes de

cair no chão. D e E participaram da atividade, exercitando-se por um tempo, apanhando os diversos lançamentos do pesquisador (OBSERVAÇÃO 14).

Em ambiente externo, foi possível manipular os lenços de tule apesar do vento. E e K exercitaram as manipulações com os lenços de tule, o dia não estava tão ventoso, o que facilitou a manipulação do material em ambiente externo (OBSERVAÇÃO 15). O desafio de manipular os lenços de tule já foi apontado por Duprat (2007) em ambiente externo e com vento. Inclusive, os próprios alunos envolvidos na pesquisa desse autor encontraram uma alternativa viável para manipular o material em dias ventosos: “colocar uma pequena pedra no meio do lenço para que ele não voasse” (p. 99).

À medida que as sessões avançavam, as experiências em manipulação progrediam rapidamente. Pérez-Gallardo e Gutiérrez (2008) apontam para a latência da potencialidade psicomotora dessa faixa-etária – 6 e 7 anos. A criança M/L apresentou melhora em manipulação já na sessão 2 (OBSERVAÇÃO 2). Na observação 5, M/L apanhou um swing e girou duas voltas em cada lado do corpo. A criança demonstrou avançar, principalmente, no movimento para o lado não dominante. M/L optou, na observação 12, pelos malabares de lançamento tipo bolinha, lançou uma bolinha para o alto e na vertical e a apanhou com as duas mãos. A criança contava com maior controle ao lançar e receber as bolinhas. A criança I lançava uma bolinha ao pesquisador que, ao mesmo tempo, lançava outra bolinha. I ainda apresentava certa dificuldade no lançamento da bolinha, porém, comparado a sessões anteriores, houve melhora em antecipar a trajetória da bolinha e a recepcionar efetivamente (OBSERVAÇÃO 7).

A criança B/R demonstrou habilidade em manipular bolinhas. O pesquisador lançava as bolinhas à B/R e ele recepcionava e lançava de volta com a mão direita, poucos erros em deixar cair no chão (OBSERVAÇÃO 7). Quando manipulava bolinhas de malabares com outras características, introduzidas na sessão, B/R lançava forte no chão para vê-las quicar e apanhá-las novamente no ar. Avançou na variação de percepções em manipulações (OBSERVAÇÃO 15). B/R seguiu progredindo em manipulações, segundo a observação 16, manipulava lenços de tule na sessão, inclusive compreendeu as diferenças físicas do material amassando e desamassando para o lançamento, conforme a observação 16 e a Figura 19:

Figura 19 – Malabares com lenços de tulle



Fonte: sessão 16

E demonstrou progredir na manipulação do swing poi, o movimento esteve mais facilitado, movimentou os braços ciclicamente para o seu lado não dominante, sem enrolar a corda do objeto ou bater em seu corpo (OBSERVAÇÃO 7). A Figura 20 ilustra o exercício de E:

Figura 20 – Malabares tipo swing poi



Fonte: sessão 07

A melhora de E na manipulação com bolinhas ficou mais bem caracterizada na observação 5: “E demonstra avançar nas manipulações com bolinhas. Consegue lançar a bolinha para o alto, bater uma palma e recebê-la novamente com as duas mãos” (OBSERVAÇÃO 5). E demonstrou ser uma das crianças mais inclinadas a realizar exercícios de manipulação nas sessões. Na observação 14, E demonstrou habilidades ao trocar o lenço de mão para o lançamento e recepção, o movimento é característico dos fundamentos do malabarismo de lançamento. A Figura 21 demonstra a implicação da criança em manipulação:

Figura 21 – Lenços de tule em manipulação



Fonte: sessão 14

A criança D optou por realizar exercícios cíclicos com o swing, demonstrou maior habilidade em seus movimentos do que vinha apresentando, girou para os dois lados de forma rápida e controlada (OBSERVAÇÃO 7). A manipulação cíclica retornou na sessão 12: “D opta por um swing poi e começa a realizar movimentos cíclicos, uma volta em cada lado do corpo e, ao mesmo tempo, conta 1, 2, 3, 4, 5, 6. Demonstra dominar os movimentos cíclicos”. A sequência ininterrupta do movimento demonstrou o avanço em habilidade de D nos malabares tipo swing poi na sessão.

No swing poi, N também avançou nas manipulações cíclicas e em movimento ininterrupto, a criança movimentava os dois braços ao mesmo tempo alternadamente (OBSERVAÇÃO 7). Demonstrou melhorar consideravelmente o movimento cíclico com o seu braço não dominante. O exercício desempenhado por N pode ser visualizado na Figura 22:

Figura 22 – Malabares tipo swing poi



Fonte: sessão 07

J/L e B/R também demonstraram progredir nas manipulações: “J/L manipula duas bolinhas, consegue alternar o lançamento com as mãos, fazendo que uma esteja no ar e a outra em movimento lateral. Esse movimento é o fundamento dos malabares com bolinhas” (OBSERVAÇÃO 12). B/S vinha não demonstrando atitude para exercitar-se com malabares nas sessões, construiu o seu palco do circo e demonstrou bastantes exercícios em manipulação na observação 16. B/S manipulava um material de diferentes características encontrado em sala de aula e autorizado pelo pesquisador, conforme a Figura 23:

Figura 23 – B/S brinca de malabares



Fonte: sessão 16

B/S encontrou o material não confeccionado pela pesquisa em sala de aula e o utilizou em suas manipulações. Haja vista o tempo curto destinado à pesquisa, não foi possível explorar a confecção do material circense com as crianças, limitando aprendizagens transversais importantes, as quais contribuem para a autonomia e para a melhora de laços afetivos entre as crianças e crianças e adultos, assim como demonstraram outros estudos (ZANOTTO; SOUZA JÚNIOR, 2016; YONAMINE; ROSSI, 2021).

Como T já havia demonstrado iniciar as sessões com vocabulário psicomotor razoável em manipulações, o pesquisador conseguiu fazer com que a criança avançasse em dificuldade:

T demonstra habilidade com o seu braço direito. O pesquisador oferece um modelo de manipulação mais difícil, avançando didaticamente na manipulação com bolinha de malabares. O movimento foi o lançamento da bolinha por trás do corpo e recepção pela frente. T exercita o movimento com vários erros e poucos acertos (OBSERVAÇÃO 5).

Foi possível inserir progressões didáticas mais adequadas ao nível de habilidade de T e D. As crianças A/C, S e A também demonstraram avançar em manipulações: “A/C e S demonstram habilidade em lançar e receber uma bolinha de

malabares, o lançamento é com uma das mãos e a recepção com ambas” (OBSERVAÇÃO 12). A criança A apanhou duas bolinhas e as apertou nas mãos, explorou a textura do material, houve uma tentativa de lançamento, mas sem recepção. Considerando a pouca frequência de presença de A nas sessões, foi um avanço a criança manipular e explorar as bolinhas de malabares (OBSERVAÇÃO 5).

Os lenços de tule foram bem avaliados pela pesquisa porque a recepção pelas crianças se tornou mais facilitada. Caem mais devagar após o lançamento vertical (OBSERVAÇÃO 14). As crianças exploravam sensorialmente o lenço amassando e desamassando, lançavam para o alto e observavam as diferenças na velocidade de queda do material de acordo com a modificação física (OBSERVAÇÃO 16). A Figura 24 retoma a manipulação utilizando os lenços de tule na sessão 14:

Figura 24 – Interação didática com lenços de tule



Fonte: sessão 14

A demonstração de variações nas diferentes formas de manipulação se mostrou importante para as crianças se motivarem e variarem as experiências psicomotoras. O pesquisador demonstrou alguns modelos de movimentos cíclicos

com o swing às crianças que o imitaram (OBSERVAÇÃO 7). As crianças conseguiam imitar o pesquisador em movimentos cíclicos com os dois braços na observação 7. Novos desafios pelo pesquisador renovavam a motivação das crianças, importante relação para que permanecessem mais tempo em manipulações. Esse fator de provocação foi destacado no estudo de Ontañón e Bortoleto (2014), pois se torna um fator decisivo para a efetividade da proposta pedagógica.

A maior liberdade das crianças nas atividades circenses demonstrou o surgimento de atitudes motrizes criativas e combinadas em manipulação. Logo na sessão 1, D foi criativo em manipular um colar de marabu em movimentos espirais, manipulação não pensada didaticamente pelo pesquisador (OBSERVAÇÃO 1). O exercício de D iniciou a sua progressão em manipulações e, fundamentalmente, nas expressividades corporais. A criança L correu com o colar de marabu agitando-o pelo ar com o braço direito ainda na observação 1. O adereço de fantasia criou boas potencialidades para desenvolver a manipulação e expressividade motriz pelas crianças. No entanto, não foi possível mapear a progressão de L, pois a criança apresentou presença insuficiente nas sessões de psicomotricidade relacional.

Os potes utilizados para a confecção dos pés de lata foram utilizados em brincadeiras semelhante aos jogos circenses que envolvem regras socializadas (BORTOLETO, 2006). B/R diversificou as suas experiências em manipulação, quando reuniu duas bolinhas dentro de um pote de pé de lata e lançou para o alto, realizando a recepção (OBSERVAÇÃO 7). Outras crianças também utilizaram os potes de pé de lata para manipulações: “PA e N diversificaram suas experiências em manipulação, lançavam várias bolinhas para o alto e apanhavam em potes dos pés de lata. As crianças deram outra finalidade para o material” (OBSERVAÇÃO 7). Essa manipulação é ilustrada na Figura 25:

Figura 25 – Manipulações variadas



Fonte: sessão 07

M/L foi bastante criativa em utilizar os canos dos rola-rolas para realizar malabares na observação 15. O pesquisador não havia pensado nessas possibilidades. A partir da criatividade de M/L, foi possível vivenciar outras experiências em manipulação. As ações motrizes se aproximaram aos malabares de lançamento do tipo claves, tipo de malabares não utilizado na pesquisa. A Figura 26 demonstra a manipulação criativa de M/L:

Figura 26 – M/L em manipulação



Fonte: sessão 10

Os malabares do tipo equilíbrio foram pouco interessantes para as crianças, de modo que permaneciam pouco tempo em manipulação. Na observação 5, D, T e E tentam equilibrar o bastão de madeira na mão, procuram acompanhar a mão em sentido contrário à queda do material. Essa manipulação dura poucos milésimos de segundos, seguravam muito firme com a mão. Ainda na observação 5, não durou muito tempo a manipulação com os bastões, T e E optaram por outra atividade. As crianças demonstraram pouco interesse após perceberem que ainda não realizavam o equilíbrio do bastão na mão. Em vista do pouco interesse das crianças nos malabares de bastões, o pesquisador implicou-se para provocar essa manipulação. N, A, E, S, D e M/L tentaram equilibrar o bastão, se esforçavam em deixar uma base estável com a mão, porém as crianças permaneciam um curto espaço de tempo exercitando o equilíbrio do objeto (OBSERVAÇÃO 5). A Figura 27 ilustra o momento de implicação pedagógica:

Figura 27 – Malabares do tipo equilíbrio após a provocação do pesquisador



Fonte: sessão 05

Mesmo com as investidas do pesquisador para brincarem e exercitarem os malabares de equilíbrio, as crianças demonstraram pouco interesse. Interpreta-se o desinteresse dos malabares tipo equilíbrio da seguinte forma: “A inabilidade para realizar determinadas condutas motrizes limita a tentativa de imitação ou de representação da criança na tentativa de jogar utilizando o corpo como objeto técnico” (NEGRINE, 1995, p. 144). Pareceu que as habilidades motrizes para realizar o equilíbrio das hastes de madeira estavam aquém do necessário para manter as crianças na experiência corporal por tempo considerável. Em outras palavras, a manipulação dos malabares de equilíbrio se mostrou fora das ZDPs das crianças participantes da pesquisa (VIGOTSKI, 2008). Essa relação pode ser a causa da falta de engajamento nessa atividade, assim como ocorreu com Zanotto e Souza Júnior (2016) em aulas de atividades circenses com esse tipo de malabares. De qualquer maneira, outros estudos podem colaborar para uma melhor condução pedagógica nessa modalidade circense.

A unidade didático-pedagógica equilíbrio sobre objetos também trouxe compreensões importantes para o desenvolvimento deste objeto de ensino. A seguir apontam-se as relações dessas atividades circenses na pesquisa.

6.2 Aprendizagens em equilíbrios sobre objetos

Na subcategoria das modalidades circenses denominada de equilíbrios sobre objetos, constam práticas corporais historicizadas, situam a história e a cultura de diversos povos circenses de diferentes nacionalidades. O repertório é vasto e rico para se trabalhar na escola. Segundo Ontañón *et al.* (2019), há a possibilidade de abordar esses conteúdos por meio de temas geradores em uma perspectiva Freireana, haja vista aos significados do imaginário popular sobre esses elementos. Essas significações fizeram e fazem parte do espetáculo do circo e se inserem sozinhas ou combinadas nos espetáculos circenses. Neste trabalho, constam três modalidades de equilíbrio: o rola-rola, a perna de pau (pés de lata) e a corda bamba.

6.2.1 Rola-rola

Como já destacado anteriormente, o rola-rola demonstrou particularidades em relação ao local que é vivenciado. Essas diferenças influenciam relações didáticas importantes para quem introduz a modalidade circense. Observou-se que a grama é indicada para a primeira vivência no rola-rola. Há melhor estabilidade e controle em piso mole, já em piso duro e regular o deslocamento lateral é mais rápido (OBSERVAÇÃO 5). O aumento da confiança e do controle no rola-rola privilegiou a vivência em piso de deslocamento mais rápido.

Poucas experiências e muitas inseguranças caracterizaram a introdução dessa modalidade circense. De modo geral, as crianças não apoiavam os pés nas extremidades da prancha, mas sim no ponto central, permaneciam estáticas sem movimento, sem flexão do joelho e quadril, e com o tórax voltado para frente (DIAGNÓSTICO). No diagnóstico, descreve-se o seguinte comportamento motriz observado: D, segurando na corda, alternava as extremidades da prancha no chão, levantando os joelhos como se estivesse marchando; J/L, M/L, S, B/R e I subiram com os pés ao centro da prancha do rola-rola e permaneceram estáticos; N, L, E e PA inclinaram o tórax para frente, olhando para o chão; K embalava o corpo, mas com o tórax bem projetado para frente; C subia e descia do rola-rola, como um degrau com os pés ao centro da prancha. O sentimento de insegurança dificultou a vivência no rola-rola no início da pesquisa: “S sobe no rola-rola, procura permanecer estática,

foi possível observar suas pernas enrijecidas. Não demonstra confiança” (OBSERVAÇÃO 6). Percebeu-se a importância de trabalhar esses sentimentos, o que melhorou a progressão em aprendizagens.

A Figura 28 situa a observação diagnóstica com S, K e C na vivência do rola-rola:

Figura 28 – Primeira vivência no rola-rola



Fonte: diagnóstico

A criança D se desequilibrou no rola-rola a ponto de quase queda, ficou pendurado na corda de apoio (OBSERVAÇÃO 2). As posições dos pés de N e M/L estavam no centro da prancha do rola-rola, os seus corpos estavam voltados para o mesmo sentido da prancha. Essa posição corporal dificultou a estabilidade e equilíbrio (OBSERVAÇÃO 2). Na observação 5, a criança C ainda não posicionava os pés nas extremidades da prancha, o corpo estava projetado demasiadamente para frente. A Figura 29 demonstra a posição do corpo de C no rola-rola:

Figura 29 – Orientação didática para o rola-rola



Fonte: sessão 05

A implicação pedagógica consistiu em demonstrar para C uma posição corporal que facilita a vivência circense. As orientações consistiam em demonstrar à C a posição do Centro de Massa alinhada ao eixo central do aparelho rola-rola (ONTAÑÓN *et al.*, 2019). C observou o modelo estereotipado do pesquisador, mas tomou outra posição corporal, ainda não demonstrava consciência corporal na vivência circense.

A posição dos pés no centro da prancha ou apenas em uma das bordas não é a mais adequada, principalmente, para as crianças avançarem sem os apoios das mãos. No rola-rola, A/C e PA apoiavam-se em classes e cadeiras, mas os pés estavam fora das extremidades da prancha o que dificultava o equilíbrio e o avanço na vivência circense (OBSERVAÇÃO 6). As crianças demonstravam várias posições com os seus corpos em cima do rola-rola. Mesmo as posições não sendo as ideais, foram importantes para a tomada de consciência corporal em equilíbrio. Na observação 6, M/L começou sem nenhum apoio no rola-rola, posicionou um pé e

depois o outro; deslocamentos laterais, desequilíbrios; um pé foi parar no meio da prancha, caiu do rola-rola; volta à prancha, mas com o pé muito no centro, novamente, outro desequilíbrio exagerado que a fez apoiar a mão no chão; M/L Manipulou o rola-rola com as mãos explorando-o; subiu novamente, mas com os pés nas extremidades da prancha, melhor equilíbrio (OBSERVAÇÃO 6). M/L acionou mecanismos de pensamento para compreender o funcionamento do aparelho, tomou consciência e se adequou, aprendeu a vivenciar o rola-rola de forma mais facilitada.

A criança C demonstrou ser a criança que menos avançou no rola-rola. Isso não significa dizer que não avançou, pois sim, foi possível observar progressão em sua vivência no rola-rola. A distração de C não colaborou para tomar consciência de algumas orientações e de modelos disponíveis de outras crianças e do pesquisador: “A distração de C o atrapalha na vivência do rola-rola. Está mais preocupado em não largar o carrinho, tão disputado.” (OBSERVAÇÃO 6). Na observação 8 temos o seguinte apontamento: “C caiu do rola-rola, pois se distrai e tira suas mãos de apoio na cadeira” (OBSERVAÇÃO 8).

As quedas não foram motivos para as crianças deixarem de retornar para o rola-rola:

PO, com o cano maior, posiciona os pés no mesmo sentido da prancha do rola-rola, mesmo apoiando-se em uma cadeira, houve uma queda, após o ocorrido, volta para a posição, mas troca o cano maior pelo menor. Sentiu-se mais seguro em retornar com o cano menor após a queda (OBSERVAÇÃO 11).

Demonstrou-se que PO tomou consciência de suas potencialidades em trocar o cano maior pelo menor, por conseguinte não limitou sua vivência na modalidade circense.

Com uma metodologia e prática adequada, segundo Ontañón e Bortoleto (2014, p. 44), a vivência circense propicia um desenvolvimento individualizado entre os praticantes: “el⁵⁴ docente podrá conseguir que tanto los alumnos más hábiles como los menos hábiles puedan alcanzar los objetivos propuestos sin discriminación alguna, en igualdad de género y nivel de desarrollo”. Na observação 10, A/C e S ainda se utilizam do apoio de segurança, ainda não se sentiam seguras o suficiente. Outras

⁵⁴ O docente poderá conseguir que tanto os alunos mais hábeis, quanto os menos hábeis, possam alcançar os objetivos propostos sem discriminação alguma, em igualdade de gênero e nível de desenvolvimento. Tradução do autor (2022)

crianças vivenciavam ora com apoio, ora sem apoio, essas decisões foram importantes para elas mesmas gerenciarem seus limites e suas potencialidades na modalidade circense. Observou-se o alinhamento das atividades circense à fundamentação sobre aquilo que a BNCC entende como prática corporal: “aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais **os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental**” (p.213, grifo nosso).

T foi insistente em exercitar-se no rola-rola na observação 6, apoiou-se com o seu braço direito em uma mesa, desequilibrou-se, caiu no chão, saiu do aparelho e voltou a subir. T foi insistente em retornar e realizar exercícios, mesmo após a queda. Outras crianças demonstraram retornar a vivenciar o rola-rola após quedas: C (OBSERVAÇÃO 8), B/R (OBSERVAÇÃO 10), PO (OBSERVAÇÃO 8) e a criança E (OBSERVAÇÃO 13). A implicação pedagógica foi fundamental para as progressões em equilíbrio nessa pesquisa. Zanotto e Souza Júnior (2016) relatam que as crianças perdiam o interesse no rola-rola, pois caíam ou cansavam frequentemente do aparelho. Os autores destacam o incentivo a autossuperação para colaborar com o prolongamento da vivência. No entanto, os autores não descrevem como foi utilizado apoios auxiliares de segurança, podendo ser a causa do desinteresse dos alunos de 6º ano pela maior dificuldade em equilíbrio.

As crianças exploravam o rola-rola de diversas maneiras. S e J/L estiveram de joelhos e deitados no rola-rola (OBSERVAÇÃO 8). Diversificavam os exercícios e as brincadeiras. A criança E utilizou dois canos para o rola-rola ao invés de um, diversificando sua exploração do material. A criança A sobe no rola-rola com dois bastões de madeira (OBSERVAÇÃO 5). A diversificação na forma de vivenciar o rola-rola demonstra as potencialidades da psicomotricidade relacional para esse ensino, pois garante espaço e tempo para as crianças construírem suas experiências.

Houve a possibilidade de acompanhar os avanços psicomotores das crianças no rola-rola ao longo de suas vivências na modalidade circense. Na observação 5, M/L se desafiou em combinar diferentes modalidades circenses. M/L estava no rola-rola e, ao mesmo tempo, fazia malabares com ambas as mãos, demonstrou controle corporal e movimentos sincronizados (OBSERVAÇÃO 5). A Figura 30 demonstra a combinação circense por M/L:

Figura 30 – Malabares e rola-rola combinados



Fonte: sessão 05

De certa forma, foi surpreendente constatar a combinação de M/L, pois Bortoleto (2008) associa esses truques a praticante experientes na modalidade circense. Isto é, em apenas algumas sessões de vivência no rola-rola foi possível observar truques mais complexos de iniciativa das próprias crianças.

As crianças demonstravam progressão no rola-rola quando não optavam em utilizar apoios e combinavam outras modalidades circenses. A criança N conseguiu se manter no rola-rola sem apoios, movimentou seu corpo em sentido oposto do desequilíbrio (OBSERVAÇÃO 5). Em ambiente externo e por iniciativa própria, T posicionou o rola-rola em piso de concreto, deslocamento mais rápido, recebia e lançava uma bola de malabares para o pesquisador na observação 5. As crianças que utilizavam apoios para as mãos no rola-rola retiravam-nas, brevemente, e voltavam a apoiarem-se – J/L, PO e B/R (OBSERVAÇÕES 6 E 8).

Os movimentos de agachar-se, levantar-se e estenderem os braços lateralmente, sem apoios, caracterizaram progressões no rola-rola – B/R, E e N (OBSERVAÇÃO 8). As seguintes crianças demonstraram não mais depender, exclusivamente, de apoios para essa vivência – N, E, M/L e PA (OBSERVAÇÃO 8). A demonstração de aprendizado no rola-rola é ilustrada pela Figura 31:

Figura 31 – N agachada no rola-rola e sem apoios



Fonte: sessão 08

As crianças exploravam o comportamento do material e diversificavam a forma de utilização. Na observação 8, E posicionou os pés em um rola-rola enquanto manipulava outro com as mãos. Outra criança, B/R, utilizou duas pranchas e dois cilindros ao mesmo tempo. A Figura 32 destaca as vivências de E e B/R:

Figura 32 – E explora o rola-rola



Fonte: sessão 08

D, T e M/L deslizavam, lateralmente, pendulando o corpo para se manterem equilibrados sem apoios. As crianças demonstraram naturalidade nos movimentos, segurança e posição dos pés nas extremidades da prancha (OBSERVAÇÃO 10). A Figura 33 demonstra o avanço nas experiências:

Figura 33 – Rola-rola sem apoios



Fonte: sessão 10

A curiosidade de explorar e de compreender as diferenças, as semelhanças e as aproximações foi evidenciada na observação 10, quando M/L desliza o rola-rola com as mãos para entender os movimentos característicos do material. A criança compreendeu o comportamento do objeto, subiu sem auxílio, deslizou o seu corpo lateralmente, demonstrou habilidade e controle. A

Figura 34 demonstra a exploração do objeto:

Figura 34 – M/L explorando o rola-rola



Fonte: sessão 10

À medida que as crianças adquiriam habilidades no rola-rola, posicionavam os pés de forma mais adequada: “D optou pelo cano de diâmetro menor e sem apoio para o rola-rola, as posições dos pés estão nas extremidades da prancha” (OBSERVAÇÃO 11). Não foi necessário ficar corrigindo ou demonstrando modelos estereotipados à D, pois a criança compreendeu que a posição dos pés lhe dava vantagem em equilíbrio. K, na observação 11, também demonstrou a posição dos pés nas extremidades e avanços consideráveis no rola-rola. Na progressão pedagógica, Bortoleto (2004) cita algumas tarefas motoras associando-as aos níveis de dificuldade, essa classificação auxiliou a análise para o aumento em dificuldade:

Quadro 12 – Ordem ascendente de dificuldade no rola-rola⁵⁵

Tarefas motoras e habilidades trabalhadas	Nível de dificuldade
Subir e descer do rola-rola	A
Ficar em pé sobre a prancha com apoio	B
Ficar em pé sobre a prancha sem apoio	B+
Mover os pés pela prancha, deslizando lateralmente e suavemente; Agachar-se sobre a prancha com e sem apoio	C
Girar-se lateralmente até que os pés apontem para um dos lados; Forçar que o cilindro se mova por toda a prancha	C+
Realizar pequenos saltos com apoio (impulso com os dois pés ao mesmo tempo)	D

Fonte: Adaptado de Bortoleto (2004)

Com base na tabela de dificuldade, pôde-se avaliar as crianças entre os níveis B+ e C+, o que possibilitou o aumento em dificuldade. O aumento em dificuldade auxiliou a enriquecer a trajetória em experiências no rola-rola e aumentar os desafios. Analisa-se as atitudes de B/R na observação 11: B/R trocou o cano do seu rola-rola por um menor, equilibrou-se com naturalidade sem utilizar auxílios. Após explorar bastante o rola-rola com o cano pequeno, B/R se equilibrou com o cano grande e sem auxílio, demonstrou controle corporal em equilíbrio. As crianças costumavam explorar

⁵⁵ Em um extremo, confere-se à letra “A” nível de dificuldade menor em relação as tarefas motoras e habilidades trabalhadas. Em outro extremo, a letra “D” representa maior nível de aprendizagens no rola-rola. As letras entre esses extremos apresentam ordem ascendente dessa relação. A letra repetida que contém o sinal “+” representa um nível à cima ao comportamento motriz detalhado.

de várias formas o rola-rola, procuravam compreender o funcionamento, inventando novas formas de utilizá-lo.

Na observação 16, foi possível evidenciar a tomada de consciência de B/R quando começou a vivenciar o rola-rola sem auxílio. B/R demonstrou naturalidade e controle em deslocamento lateral na sessão (OBSERVAÇÃO 16) e Figura 35:

Figura 35 – B/R no rola-rola



Fonte: sessão 16

N também demonstrou deslocamentos laterais no rola-rola, alternou o apoio com as mãos em uma cadeira, pendulou os braços para manter-se em equilíbrio, demonstrou controle e habilidade, mesmo vivenciando o rola-rola com canos maiores (OBSERVAÇÃO 16). A instabilidade com canos maiores foi bem mais desafiadora para as crianças, mesmo assim N demonstrou aptidão em equilibrar-se no rola-rola, conforme a Figura 36:

Figura 36 – N no rola-rola



Fonte: sessão 16

As observações para evidenciar as progressões psicomotoras das crianças preocuparam-se em analisar a trajetória do(a) participante ao invés de comparação entre os participantes da pesquisa: “S apoia-se em uma cadeira no rola-rola, desloca-se lateralmente mais devagar, em comparação com a S em sessões anteriores, ela avança na vivência circense e em controle corporal” (OBSERVAÇÃO 16).

B/S não se sentiu seguro suficiente em vivenciar o rola-rola com canos maiores. Em vista disso, a criança elaborou uma solução criativa para resolver o problema da base instável, conforme a observação 11 e a Figura 37:

Figura 37 – B/S inclui dois canos no rola-rola



Fonte: sessão 11

B/S planejou uma estratégia criativa para diversificar sua vivência circense. B/S analisou, refletiu e construiu nova possibilidade em utilizar o rola-rola. Outra forma de vivência criativa foi demonstrada por E, equilibrou-se em canos do rola-rola. Essa nova forma de equilíbrio ainda não tinha sido observada nas sessões (OBSERVAÇÃO 13). A brincadeira espontânea demonstrou ser de enorme potencial para desenvolver processos criativos na vivência circense e criar truques, alinhado à progressão de aprendizagens nessa modalidade e à signos culturais circenses (BORTOLETO, 2008). A Figura 38 demonstra a criatividade na vivência de E:

Figura 38 – Criatividade de E em equilíbrio



Fonte: sessão 13

J/L optou pelo cano maior e, com o auxílio de uma cadeira, subiu no rola-rola, disse: “tio, olha aqui”, mostrando para o pesquisador o seu desempenho (OBSERVAÇÃO 11). Na mesma observação 11, B/R optou pelo cano maior, apoiando-se em uma cadeira. B/R, por vezes, retirava as mãos da cadeira e equilibrava-se sem auxílio, demonstrou bom controle corporal em equilíbrio (OBSERVAÇÃO 11). A Figura 39 demonstra a vivência de B/R:

Figura 39 – B/R no rola-rola de cano maior



Fonte: sessão 11

A criança B/R avançou na vivência do rola-rola, conforme a observação 13, escolheu um rola-rola de cilindro grande, demonstrou naturalidade, dominava os deslocamentos laterais, pendulava os braços, equilibrava-se. A maior liberdade das crianças em praticar livremente suas brincadeiras colaborou para as aprendizagens, característica da estrutura didática. Mostra-se coerente a prática das atividades circenses mais livres pelas crianças, pois são práticas corporais pertencentes ao âmbito artístico, não há ênfase em competitividade. Essa organização – valorização da autonomia, consta no estudo de Ontañón e Bortoleto (2014), quando analisaram a condução pedagógica do professor Josep Invernó na Espanha. A condução pedagógica mais livre colabora para um ambiente mais lúdico, subjetivo e criativo para a vivência circense, porém sem descuidar as questões de segurança.

N e PA também vivenciavam o rola-rola com canos maiores com o auxílio de cadeiras (OBSERVAÇÃO 13). Na observação 13, M/L vivenciava o rola-rola com o cano maior sem apoio das mãos, a criança já demonstrava dominar o aparelho. A Figura 40 ilustra M/L em sua vivência:

Figura 40 – M/L sem apoios no rola-rola com cano maior



Fonte: sessão 13

A confiança das crianças no rola-rola aumentou com o passar das sessões, essa mesma relação foi observada no desenvolvimento de tecido acrobático a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: “[n]o início, a confiança na execução das atividades era limitada, mas foi paulatinamente aumentando” (ZAIM-DE-MELO *et al.*, 2020, p. 80). Demonstrou-se a importância do trabalho pedagógico incidir sobre as inseguranças, a fim de possibilitar o avanço em aprendizagens. A implicação docente deve incentivar e garantir caminhos seguros, resultando em confiança e motivação para as vivências circenses, sobretudo em propiciar a autossuperação.

A dimensão atitudinal do conteúdo, de acordo com Darido (2005), foi mais bem evidenciada na modalidade rola-rola. Na observação 5, A/C ofereceu suas mãos

como apoio à N, demonstrou cooperação em manter a colega no rola-rola. Ainda na observação 5, A/C apanhou outro rola-rola e ficou de frente para N, de mãos dadas, ambas se auxiliavam. Ora as alunas se apoiavam uma na outra, ora estavam sem apoios. Observou-se que as crianças avançavam tanto em aspectos procedimentais, quanto em aprendizagens atitudinais. Destaca-se a atitude de PA, N e M/L em se ajudarem simultaneamente no rola-rola de mãos dadas (OBSERVAÇÃO 8). A possibilidade das crianças se auxiliarem enriqueceu os processos de ensino e de aprendizagem, conforme a Figura 41:

Figura 41 – N, M/L e Pa em cooperação no rola-rola



Fonte: sessão 08

A mesma cooperação entre as crianças esteve presente na observação 15, em ambiente externo. Fantasiada, N vivenciava o rola-rola com o auxílio das mãos de PA (OBSERVAÇÃO 15). As crianças demonstraram solidariedade entre elas na modalidade circense. O pesquisador utilizou essas atitudes para incentivar a ajuda mútua, o respeito e a empatia. A Figura 42 demonstra a cooperação entre as crianças:

Figura 42 – Cooperação entre N e PA no rola-rola



Fonte: sessão 15

As ajudas mútuas entre as crianças ajudaram a desenvolver os aspectos atitudinais do conteúdo. Dentre as habilidades da BNCC para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, na unidade temática ginástica, está o seguinte aspecto atitudinal a desenvolver: “Participar da ginástica geral, **identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal**” (BRASIL, 2018, p. 227, grifo nosso). Essa habilidade pôde ser desenvolvida pelo conteúdo das atividades circenses, especificamente pela modalidade rola-rola.

Outra modalidade circense, no âmbito do equilíbrio sobre objetos, foi a perna de pau que se utilizou dos pés de lata. Algumas especificidades foram antevistas pelo pesquisador, outras foram provenientes da inserção do material na prática.

6.2.2 Perna de pau

Em ambiente externo, as crianças puderam variar a marcha com o pé de lata tanto no piso duro e mais regular (concreto ou parquet), quanto em piso mole e mais irregular (grama). Na observação 5, a irregularidade do solo, piso de grama, exigiu das crianças maior controle corporal frente aos obstáculos. Observou-se que há diferenças comparado ao rola-rola. É preferível que o piso para o deslocamento com os pés de lata seja o mais regular possível na iniciação, pois facilita a marcha pelas

crianças (OBSERVAÇÃO 5; BORTOLETO, 2008). A criança M/L começou a marchar ainda na grama em direção ao piso de concreto, suas passadas eram mais lentas, cuidadosas. Já no piso de concreto a passada esteve mais naturalizada e controlada (OBSERVAÇÃO 5).

O calçado fechado em geral é o ideal para a marcha no pé de lata, até mesmo para a segurança, caso o material quebre (OBSERVAÇÃO 8). Porém, botas de chuva dificultaram a marcha, pois possuem canos altos, duros e largos. A criança PA vestia botas de chuva, foi possível a marcha com essas botas, no entanto não foi ideal para qualificar sua experiência: “PA desempenha a marcha no pé de lata, mas as botas de chuva a atrapalham pelo cano alto.”

As primeiras vivências das crianças na perna de pau foram caracterizadas pelas inseguranças e poucas experiências na marcha com os pés de lata. Na observação 3, as crianças iam e voltavam no corredor, os seguintes alunos vivenciaram a modalidade: B/S, C, I, E, M/L, N, A/C, T, PA e S. Todos apresentaram desequilíbrios e, por vezes, caíam, mas seguiam a marcha e avançavam. Ainda na observação 3, destacam-se os comportamentos motrizes: D, sentado na cadeira, posicionou seus pés e subiu no pé de lata com o auxílio do pesquisador, mas logo desiste, não se sentiu seguro para andar e deslocou-se para as fantasias. A criança E sentou-se na cadeira, posicionou seus pés e mãos no pé de lata, subiu e iniciou a marcha: passos pequenos, deixou cair a corda da mão direita, o pesquisador o ajuda, seguiu a marcha arrastando o material no chão. N e PA caminharam em passos curtos, com bastante rigidez muscular. T demonstrou passos longos e arrastados, alguns desequilíbrios. A Figura 43 demonstra a inexperiência inicial das crianças:

Figura 43 – T no corredor de pé de lata



Fonte: sessão 03

De modo geral, as crianças demonstraram rigidez muscular e insegurança, passos muito curtos ou muito longos, arrastavam o pé de lata no chão, apanhavam a corda do pé de lata enrolada, enroscada (OBSERVAÇÃO 3). No início das experiências com os pés de lata, foi importante maior implicação pedagógica e controle da marcha, a fim de evitar o aumento de inseguranças que possam prejudicar futuras aprendizagens. O modelo utilizado, “pés de lata”, segundo Bortoleto (2003), mostra-se adequado para a iniciação das crianças na perna de pau, garantindo aquisições psicomotoras básicas, preparando o praticante para a introdução de outros tipos de aparelhos na modificação de altura.

Na sequência didática, foram disponibilizados os pés de lata e o auxílio do pesquisador, os gestos e as atitudes psicomotoras são descritos de acordo com a observação 4: PO ainda demonstra passos inseguros, ora passada muito aberta, ora passada muito curta, demora entre um passo e outro, demonstra insegurança; B/R demonstra alguns desequilíbrios laterais, rigidez muscular; J/L com passos bem curtos e arrastados, desequilibra-se e apoia um dos pés no chão.

Na sessão 4, houve uma atividade de efetuação, aquela mais próxima de uma atividade dirigida pelo adulto. As crianças andavam em fila com os pés de lata pela sala, N estava à frente e começou o percurso. N demonstrou marcha mais rápida e se distanciou dos demais, foi possível observar que as crianças marchavam olhando mais para os pés do que para o trajeto, ainda havia certa insegurança (OBSERVAÇÃO 4). Segundo Bortoleto (2003), outra pessoa pode ajudar a iniciação

da marcha na perna de pau de diferentes formas: na frente de mãos dadas, nas laterais de mãos dadas, na frente ou nas laterais apenas acompanhando, dentre outras formas de auxílio na modalidade circense. No entanto, não se observaram essas relações atitudinais entre as crianças. As crianças ocupavam as mãos no aparelho pedagógico e, além disso, as dificuldades para marchar não foram tão difíceis para as crianças, podendo ser as causas de não haver ajuda mútua nessa modalidade circense.

A criança A se interessou em vivenciar o pé de lata passados algumas sessões. Nas sessões que havia espaço para as construções, A optava por esses espaços. No entanto, na observação 5, a criança vivencia a modalidade circense, apresentou marcha lenta, passos curtos e arrastados. A mesma análise da marcha de A se manteve na sessão 8: marcha lenta e arrastada (OBSERVAÇÃO 8). Houve melhora na marcha de A apenas na sessão 11, observou-se que havia maior confiança em sua marcha (OBSERVAÇÃO 11). O avanço do enriquecimento psicomotor se mostrou proporcional ao número de participações das crianças nas atividades circenses. Ou seja, quanto maior e mais prolongada são as experiências nas atividades circenses, maior será o avanço do repertório psicomotor das crianças.

Algumas crianças já apresentavam maior facilidade na marcha com o pé de lata logo após as primeiras experiências, haja vista maior participação nas atividades circenses e maior presença nas sessões da pesquisa. Na observação 4, N marchou com mais facilidade, não arrastava tanto o pote no chão, os passos eram naturais, coordenava bem mãos e pernas (OBSERVAÇÃO 4), houve uma melhora na qualidade dos movimentos. J/L demonstrou maior facilidade, permaneceu mais tempo vivenciando o pé de lata (OBSERVAÇÃO 4). A/C começou a marchar com o pé de lata no piso de concreto, ainda apresentava desequilíbrios, mas marchava sem olhar tanto para o chão (OBSERVAÇÃO 5). T, aluno que não possui o braço esquerdo, vivenciava o pé de lata por mais tempo, marchou com mais segurança, a criança mesma apertou o velcro do seu pé de lata, avançou na sua aprendizagem (OBSERVAÇÃO 5). Comparado a sessões anteriores, C, mesmo apresentando desequilíbrios e movimentos incompletos no pé de lata, demonstrou avanços em sua marcha com o pé de lata (OBSERVAÇÃO 5).

A partir da observação 7, C melhora a sua marcha no pé de lata. A criança subiu no pé de lata sozinho, apresentou um desequilíbrio, caiu e retornou sua

investida, começou a marchar, disse: “professor, estou conseguindo andar!” (OBSERVAÇÃO 7). Na observação 10, C marchou de forma natural, sem arrastar o pote no chão, mudava com facilidade a direção do seu percurso. A marcha de C demonstrou a sua evolução em aprendizagens. Na sessão 14, C já domina a modalidade: “C avançou na marcha com o pé de lata comparado a sessões anteriores, tem maior facilidade e utiliza o material com mais naturalidade” (OBSERVAÇÃO 14).

A diferença do tipo de piso já não é tão importante à medida que as crianças avançavam em aprendizagens. N começou a andar com o pé de lata, a criança já demonstrou dominar a marcha, anda tanto na grama, quanto no piso de concreto de forma natural, além de mudar de direção com facilidade (OBSERVAÇÃO 12). Ainda na observação 12, outras crianças demonstraram a marcha mais segura independentemente do tipo de piso, K e S marchavam pela sessão em ambiente externo. As crianças demonstraram não estar mais preocupadas em como se mover, mas sim por onde e o que fazer em deslocamento (OBSERVAÇÃO 12). As aprendizagens mecânicas e sensoriais apontam para a possibilidade de inserir outro aparelho fixado apenas nas pernas das crianças. Os pés de latas se mostraram excelente recurso pedagógico para a experiência prévia das crianças na perna de pau, conforme aponta Bortoleto (2008).

A Figura 44 demonstra esse avanço:

Figura 44 – Pés de lata na sessão



Fonte: sessão 13

Outros movimentos em cima do pé de lata demonstraram a progressão das crianças nesta modalidade circense, agachavam-se em cima dos potes para apanhar as cordas e iniciar a marcha (OBSERVAÇÃO 14). Elas marchavam em aclive e/ ou declive em uma rampa de acesso às salas de aulas em ambiente externo (OBSERVAÇÃO 5). Essas ações motrizes demonstram aquisições funcionais (muscular-articular) e psíquicas, pois tomavam decisões baseadas no ambiente externo para marchar e transpor obstáculos, demonstravam atenção e concentração (BORTOLETO, 2003).

Concomitantemente às demonstrações de domínio das crianças no pé de lata, introduziram-se avanços em dificuldade que colaboraram na diversificação das experiências psicomotoras. As crianças tinham a escolha de optar por potes maiores ou menores para essa vivência. Optar pelos maiores significava confiança em se desafiar em maior equilíbrio e altura. A criança E optou pelo pé de lata maior, apenas dois estiveram disponíveis na sessão (OBSERVAÇÃO 12). E não demonstrou

dificuldades em andar sobre o pé de lata maior, passos confiantes, mudou de direção sem problemas, andou no piso de concreto (OBSERVAÇÃO 12).

Logo na primeira vivência com os pés de lata maiores, algumas crianças apresentaram maiores dificuldades e outras nem tanto. A criança S demonstrou estar um pouco mais lenta, passos menores e maior cautela (OBSERVAÇÃO 12). Já I demonstrou a mesma naturalidade que estava demonstrando com os menores, deslocava-se com naturalidade e confiança (OBSERVAÇÃO 13). Inclusive, na observação 14, I corria com o pé de lata maior pela sala de aula.

A criança I se desafiou de forma criativa na sessão. De acordo com a observação 13, construiu um degrau com uma prancha de rola-rola apoiada em dois potes de pés de lata. Subiu com um pé de lata grande em cima da plataforma. Evidenciou-se, com isso, que I queria dificultar a sua vivência, desafiar-se em dificuldade. A engenhosidade de I é evidenciada na Figura 45:

Figura 45 – I no degrau com pés de lata

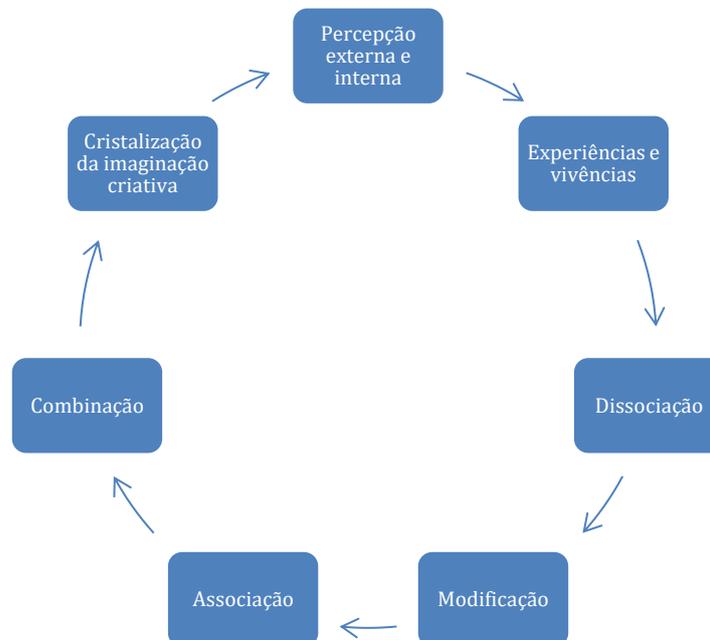


Fonte: sessão 13

A implicação pedagógica se mostrou essencial na introdução das modalidades circenses em sessões de psicomotricidade relacional, porque disponibilizou e

provocou novas experiências. As experiências das crianças são mais pobres em comparação com as experiências dos adultos, de acordo com Vigotski (2012). A importância da mediação do adulto em propor ações que diversifiquem as experiências das crianças se torna fundamental para aprendizagens. O autor traz a seguinte relação proporcional: “Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação” (VYGOTSKY, 2012 p. 32). Objetivou-se demonstrar diferentes formas de experienciar as práticas corporais circenses, além de incentivar os modelos corporais trazidos pelas crianças. Não eram apenas novas experiências motoras, funcionais, mas também novos movimentos psíquicos cristalizados. Essas experiências se incluem a outras já incorporadas nas vidas das crianças e apoiam o mecanismo da imaginação criativa. Os resultados do ciclo completo da atividade criativa se cristalizam em novos modelos de conduta, novas experiências, pois “voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade” (p. 41). Retroalimenta-se o mecanismo da imaginação criativa e enriquece a trajetória da brincadeira. O Quadro 13 demonstra o mecanismo da imaginação criativa, segundo Vigotski (2012):

Quadro 13 – O mecanismo da imaginação criativa



Fonte: Elaboração do autor, segundo Vigotski (2012).

Diversificaram-se as experiências das crianças tanto no pé de lata (OBSERVAÇÕES 4 e 7), quanto em outras modalidades circenses disponíveis nas sessões de psicomotricidade relacional. As crianças demonstram um domínio relativamente rápido com os pés de lata. A própria organização do espaço e as atividades de outras crianças eram obstáculos para quem vivenciava essa modalidade circense. Ao final da pesquisa, as crianças marchavam tanto com o pote menor quanto com o maior, progredindo em dificuldades. As marchas estavam mais controladas, seguras e naturais, demonstrando os avanços em aprendizagens.

A última modalidade circense, no âmbito do equilíbrio sobre objetos, foi a corda bamba.

6.2.3 Corda bamba

Já a corda bamba, pertencente a esta unidade didático-pedagógica, demonstrou outras relações na prática. Algumas compreensões emergiram por meio da pesquisa. Como já mencionado anteriormente, o material pedagógico utilizado: espaguete de piscina, para a corda bamba, não foi bem avaliado, ocasionava desequilíbrios consideráveis. Visando à segurança das crianças, não se utilizaram mais os espaguete de piscina para essa finalidade. A observação 2, demonstrou muitas dificuldades de equilíbrio das crianças D, E, B/S e N vivenciando a modalidade circense. Tengan e Bortoleto (2021) constataram esse material sendo utilizado na vivência da corda bamba na Educação Infantil, no entanto não trouxeram alguma informação sobre a avaliação desse material na prática, especificamente, sobre a segurança. Baseando-se nos resultados desta pesquisa, não se recomenda a utilização desse material para crianças até 7 anos de idade, devido ao tamanho dos seus pés. Os pés das crianças dessa faixa etária apoiavam-se, por vezes, apenas no material de formato cilíndrico, provocando desequilíbrios e risco de alguma lesão articular.

A partir da sessão 8, a modalidade corda bamba utilizou uma corda convencional estendida no chão para as crianças andarem de forma mais adequada, vivenciando esses signos circenses. Em sala de aula, as crianças puderam ter contato com a corda bamba e diversificar as experiências circenses. Mesmo a marcha em uma corda convencional, houve desequilíbrios em linha reta. Na observação 8, S

caiu no chão quando andava na corda bamba. S demonstrou mais desequilíbrios, mas insistiu em se desafiar novamente. A criança E equilibrou-se na corda bamba: a passada foi um pé na frente do outro, equilibrou-se em sua marcha até o final da corda. Não demonstrou dificuldades em equilibrar-se (OBSERVAÇÃO 8). N, I, PA, M/L, B/R, andaram equilibrando-se com os braços estendidos lateralmente, não enfrentaram grandes dificuldades (OBSERVAÇÃO 8). A Figura 46 demonstra a primeira vivência em corda convencional pelas crianças:

Figura 46 – Corda bamba



Fonte: sessão 08

As crianças desafiavam-se combinando a corda bamba e a perna de pau: “M/L marcha pé por pé com o pé de lata em cima da corda. Perto do final, desequilibra-se e cai de cima de um dos pés lata.” (OBSERVAÇÃO 8). B/R pulava em um pé só no percurso da corda da bamba, L, S, A e N logo imitam B/R (OBSERVAÇÃO 8).

C demonstrou compreender relações conceituais da corda bamba, pois, quando procurou amarrar a corda entre dois pontos altos e fixos, queria brincar de corda bamba (OBSERVAÇÃO 12). C demonstrou querer imitar a corda que serviu de apoio nos rola-rolas como brincadeira de corda bamba. O seu pensamento associou a corda bamba com a sua característica mais comum, a altura e o risco. Demonstrou compreender esse significado circense.

A observação 12, demonstrou que as crianças não estavam interessadas em brincar de se equilibrar na corda bamba ou simbolizar que a corda fosse uma corda bamba. As crianças E e J/L, na observação 12, faziam movimentos segurando em cada extremidade da corda, não brincavam de corda bamba circense. A brincadeira de corda bamba, mesmo com a implicação do pesquisador, não se mostrou atrativa para a brincadeira espontânea.

A falta de interesse na modalidade circense pode estar relacionada com a organização pedagógica do pesquisador, visto que, de acordo com o Quadro 7, a modalidade circense corda bamba só esteve disponível em duas sessões: S2 e S8. Não sendo suficientes conclusões efetivas pelo baixo número de sessões disponibilizadas e material não adequado para o desenvolvimento dessa modalidade circense.

A modalidade circense palhaço foi a que mais demonstrou o desenvolvimento da expressividade corporal nas sessões, a pesquisa se utilizou da unidade didático-pedagógica de encenação.

6.3 Aprendizagens em encenação

O espaço dos disfarces já pertencia à estrutura da psicomotricidade relacional e foi importante para desenvolver a modalidade de palhaço. Os adereços disponibilizados remetiam a temática circense e apoiaram tanto a expressividade corporal, como a simbologia da brincadeira. Segundo Negrine (2002), a essência do simbolismo é a capacidade de representar e imaginar, tão importante para o desenvolvimento humano. Vigotski (2008) confere à simbologia elemento indispensável para a caracterização da brincadeira, é nela que a criança realiza seus desejos, exterioriza seus afetos generalizados. Porém, observar a simbologia torna-se difícil na prática, pois, muitas vezes, esses processos psíquicos acontecem

internalizados. Nas duas primeiras sessões, foi mais difícil observar a simbologia. As crianças estavam mais preocupadas em se observarem na frente do espelho fantasiadas (DIAGNÓSTICO). Ao longo das sessões, a brincadeira na modalidade de palhaço por meio das fantasias demonstrou maior exteriorização da imaginação e da representação do que em outras atividades. A modalidade de palhaço apoiou com maior ênfase a exteriorização corporal e simbólica das crianças.

As fantasias disponibilizadas interessaram tanto os meninos, quanto as meninas. A criança C fez questão de se fantasiar e solicitou auxílio do pesquisador para isso (OBSERVAÇÃO 1). Na observação 5, B/S perguntou pelas fantasias, pois não estavam disponíveis na sessão (OBSERVAÇÃO 5), o interesse de B/S aponta para o fato de que a criança gostaria de se fantasiar naquele dia. O pesquisador sugestionou às crianças para que todos ajudassem a fantasiar uma criança por vez, o mais maluco possível, essa brincadeira teve boa adesão e motivou as crianças (OBSERVAÇÃO 4). A Figura 47 demonstra as crianças nessa atividade:

Figura 47 – Brincadeira de fantasiar o outro



Fonte: sessão 04

A observação 14 demonstrou que as fantasias não estavam saturadas pelas crianças, brincavam e se olhavam no espelho, inclusive combinavam brincadeiras. A Figura 48 ilustra as escolhas pelas crianças nas fantasias disponíveis pela sessão:

Figura 48 – Espaço das fantasias



Fonte: sessão 14

M/L, B/S e C optavam pelas fantasias para compor a brincadeira nas sessões, segundo a observação 16. A provocação para as fantasias foi aceita facilmente pelas crianças (OBSERVAÇÃO 15), indicando o interesse pelo espaço dos disfarces. O estudo de Messias e Impolcetto (2021), na Educação Infantil, evidenciou que as fantasias e acessórios foram fundamentais para as crianças se envolverem nas atividades circenses. Em vista disso, pode-se ampliar esses resultados também para

o 1º ano do Ensino Fundamental, pois as fantasias apoiaram diferentes relações de aprendizagens pelas crianças nesta pesquisa. A Figura 49 demonstra a opção pelas fantasias em ambiente externo:

Figura 49 – M/L, K, N e PA nas fantasias



Fonte: sessão 15

Os disfarces ou as fantasias foram importantes para a brincadeira, pois apoiaram, principalmente, a diversificação das atividades das crianças. Aquelas crianças pouco ativas, mais quietinhas, diversificaram mais as brincadeiras ou os exercícios utilizando as fantasias (OBSERVAÇÕES 3 e 14). Demonstrou-se que as fantasias, geralmente, foram utilizadas em combinação com outras atividades circenses na observação 4. A atividade criativa das crianças também esteve na combinação dos adereços utilizados por elas, de acordo com a observação 11 e 16: “M/L demonstra combinar diferentes fantasias e demonstrar para o pesquisador” (OBSERVAÇÃO 16).

O espaço das fantasias demonstrou apoiar a simbolização da brincadeira. A criança B/R disse que é o palhaço freguês, demonstrou estar representando, foi até a caixa de fantasias e colocou várias tiaras coloridas na cabeça e no rosto (OBSERVAÇÃO 4). A representação da brincadeira de B/R esteve exteriorizada graficamente no ritual de saída, quando o pesquisador solicitou às crianças um desenho sobre o que mais gostaram de brincar de circo. A criança K simbolizava no espaço das fantasias, disse ao pesquisador que brincava de palhaça maluca (OBSERVAÇÃO 11).

A estratégia de disponibilizar fantasias e adereços neutros apoiaram a não limitação da trajetória da brincadeira nas sessões. A preocupação de não disponibilizar objetos e materiais estruturados, baseada em Carvalho (2016), colaborou para as brincadeiras das crianças: “Não houve menção pelas crianças em rotular os adereços como sendo de menina ou de menino, isso fez com que as caracterizações não se tornassem restritivas. Tanto meninos, quanto meninas utilizaram tiaras ou peças de cores mais neutras” (OBSERVAÇÃO 14). A peruca foi um adereço bastante utilizado pelas crianças nas sessões (OBSERVAÇÃO 4). As crianças demonstraram habitualidades em se fantasiar da mesma forma nas sessões na observação 3. As fantasias ficaram em segundo plano só quando houve material ou objeto novo para elas brincarem (OBSERVAÇÃO 9).

Destaca-se a importância de disponibilizar o espelho às crianças no espaço das fantasias. Segundo a observação 14, o espelho foi peça chave em provocar expressividade motriz quando as crianças se observavam em movimento. A Figura 50 demonstra o espelho no espaço das fantasias:

Figura 50 – Importância do espelho



Fonte: sessão 14

As crianças não apenas se movimentavam de acordo com a sua própria imagem refletida no espelho, demonstrando expressividade corporal, mas também representavam e imaginavam – brincavam. O espelho apoiou os processos simbólicos, colaborando para a trajetória da brincadeira (OBSERVAÇÃO 11). Na perspectiva de Wallon, como aborda Cruz e Cruz (2017), no longo e complexo caminho do desenvolvimento humano, destacam a construção da identidade: “A construção da identidade acontece num processo de progressiva individuação, possível a partir da percepção de si”. O espelho contribuiu para as crianças se observarem, possibilitou o avançar do processo de construção do eu, de construção da imagem que têm de si. A Figura 51 demonstra essas relações:

Figura 51 – Espelho nas sessões



Fonte: sessão 11

As fantasias ocasionaram desenvolvimento do vocabulário psicomotor das crianças. O acessório de fantasia: colar de marabu, foi importante também para o desenvolvimento de manipulações, além de expressividades corporais (OBSERVAÇÃO 6). A observação 3 demonstrou o avanço em expressividade: M/L, fantasiada, brincava sozinha, giros para um lado, giros para o outro, olhava-se com frequência no espelho, explorou sua caracterização, observou-se em movimento. A Figura 52 ilustra M/L e suas atitudes em frente ao espelho:

Figura 52 – M/L fantasiada



Fonte: sessão 03

A criança D manipulou o colar de marabu pelo ar, lançava e recepcionava, depois, em movimentos alternados, agitava-o para os lados do corpo com o braço direito (OBSERVAÇÃO 3). D desenvolvia-se em expressividade corporal. A Figura 53 situa D manipulando o colar de marabu:

Figura 53 – D manipulando colar de marabu



Fonte: sessão 03

Segundo a observação 1, L e D já haviam manipulado o adereço de fantasia juntos na sessão 1, inclusive em movimentos espirais com o braço. Na observação 6, L estava presente, demonstrou a manipulação, novamente, em movimentos espirais com o colar de marabu, disse que era um tornado de gelo, exteriorizando a sua imaginação. No entanto, L não demonstrou continuidade nessas aprendizagens, pois esteve presente em apenas 3 sessões da pesquisa. Diferente da criança D, mais frequente nas sessões, evoluiu consideravelmente em expressividade motriz (OBSERVAÇÃO 6). O colar de marabu é leve no ar, a manipulação e as cores encantaram as crianças (OBSERVAÇÃO 6).

Na observação 11, D fantasiou-se na frente do espelho, movimentava-se e emitia sons diferentes, exteriorizando a sua simbologia. D demonstrou diversificados movimentos em devaneio. A Figura 54 demonstra a brincadeira de D:

Figura 54 – D demonstra expressividade com colares de marabu



Fonte: sessão 11

A expressividade de D, inclusive, apoiou outras crianças nessas aprendizagens, pois, por processos imitativos, avançaram em se exteriorizar corporalmente nas sessões. A relação imitativa entre as crianças vai ao encontro da ZDP teorizada por Vygotsky (2001): “Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei.” (VYGOTSKY, 2001, p.328). D

não apenas foi modelo de expressividade às outras crianças, como também imitou L em sessões anteriores, uma construção histórica e social. A expressividade de D se prolonga e avança na mesma medida que as fantasias são disponibilizadas nas sessões. O envolvimento corporal ocasionados pelo colar de marabu aproxima-se a três dimensão de conhecimento relacionadas na BNCC com maior ênfase: a experimentação, uso e apropriação e a fruição (BRASIL, 2018). A experimentação está relacionada com a vivência da criança na prática corporal, já o uso e apropriação situa-se na possibilidade de o estudante realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal, por fim, a fruição implica apreciar de forma estética as experiências sensíveis ocasionadas pela vivência corporal.

A criança N passou a demonstrar expressividade corporal significativa, utilizou o espelho para se observar em movimento, moveu os braços e pernas de diferentes formas: girava, saltava e agachava-se, segurando um colar de marabu em cada mão, N avançava em sua expressividade motriz brincando na sessão (OBSERVAÇÃO 14). A Figura 55 ilustra, em sequência da esquerda para direita:

Figura 55 – Expressividade motriz de N



Fonte: sessão 14

N demonstrou se exteriorizar corporalmente brincando, apoiada em colares de marabu e no espelho. Os modelos motrizes disponibilizados por outras crianças colaboraram para a sua evolução. As atividades circenses se mostraram potentes para além do desenvolvimento funcional do corpo, como assinala Duprat, Ontañón e

Bortoleto (2017): “revitalizando o campo da expressão corporal e, por conseguinte, da educação estética, artística, comunicativa e corporal de nossos alunos” (p. 168).

A trajetória corporal de N na sessão é destacada na Figura 56:

Figura 56 – N salta manipulando colares de marabu



Fonte: sessão 14

As crianças exploraram as possibilidades expressivas em interação. Cada criança colaborou com a diversificação da outra, apresentando modelos de movimentos em expressividade. Na observação 14, M/L se movimentava com colares de marabu brincando. A criança E participou dessa brincadeira: “E ensaia movimentos com os braços de forma alternada utilizando colares de marabu, demonstra expressividade corporal” (OBSERVAÇÃO 14). As crianças avançavam em exteriorização motriz, em movimentos corporais, alcançando o circo “como uma forma de arte na qual corpo e movimento são a essência do espetáculo” (TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2019, p. 03). A Figura 57, a seguir, demonstra essas potencialidades:

Figura 57 – Expressividade motriz de N, M/L e D



Fonte: sessão 14

A criança A avançou em expressão corporalmente: um avanço individual (OBSERVAÇÃO 13). As experiências das modalidades circenses e modelos de movimentos das outras crianças provocaram e colaboraram para que A não permanecesse limitado na trajetória da brincadeira e exercícios. Os mais experientes apoiavam as aprendizagens dos menos experientes, conforme Vigotski (2001) e Ontañón e Bortoleto (2014).

As fantasias como um todo apoiaram as experiências corporais circenses nas sessões, pois estiveram incorporadas a outras atividades das crianças. B/R foi às fantasias, apanhou uma cartola e a vestiu, subiu no pé de lata e marchou (OBSERVAÇÃO 4). As crianças combinaram as fantasias com outras modalidades circenses ou outras brincadeiras e exercícios. Os adereços disponíveis apoiaram as vivências. PO se fantasiou com quase todos os adereços disponíveis, colocou todos os colares marabu em seu pescoço e uma peruca, fez uma dancinha, representou um palhaço. As crianças se utilizaram das fantasias para representar e imaginar (OBSERVAÇÃO 13). Segundo Serra e Bortoleto (2011), a modalidade de palhaço situa-se na classificação das situações motrizes de expressão, aquelas que “se⁵⁶

⁵⁶ Estendem-se desde aquelas em que o objetivo é a forma pura do movimento em si mesma, até a situações em que a forma remete a um tema. Tradução do autor (2022).

extienden desde aquellas em que el objetivo es la forma pura del movimiento em sí misma [...], hasta situaciones em que la forma remite a um tema” (p. 140). A Figura 58 ilustra a brincadeira de PO:

Figura 58 – PO dança fantasiado



Fonte: sessão 13

No entanto, as fantasias não foram hegemônicas nas brincadeiras das crianças. A permanência das crianças fantasiadas não durou todo o tempo disponível para a sessão (OBSERVAÇÃO 9). Na observação 7, houve momentos que as fantasias não foram escolhidas para compor as brincadeiras por todas as crianças, ou a maioria das crianças não optou por elas (OBSERVAÇÃO 6).

As fantasias colaboraram significativamente para as crianças diversificarem as experiências psicomotoras, foram aliadas do desenvolvimento da expressividade. No entanto, a intervenção pedagógica não explorou a mímica, elemento fundamental na modalidade de palhaço. Esse aspecto foi bem desenvolvido no trabalho de Zanotto e Souza Júnior (2016), demonstrando a desnecessidade de material específico para essa vivência circense. Sugere-se que outros estudos possam elencar a mímica nos espaços das encenações da psicomotricidade relacional com a modalidade de palhaço, inclusive disponibilizando espelho(s).

Segundo Tucunduva e Bortoleto (2019), as atividades circenses colaboram para desenvolver as potencialidades corporais de forma subjetiva, sem amarras em modelos estereotipados funcionais, “sem regulações ou caminhos preestabelecidos”

(p. 11), o que foi validado pela pesquisa. As crianças se expressavam de acordo com a imaginação e a representação, em movimentos conduzidos pela simbolização. O espelho foi objeto que auxiliou a provocação para a exteriorização das crianças e para a simbologia, de acordo com a observação 16. O adereço colar de marabu apoiou, principalmente, a expressividade corporal, mas também as manipulações com os membros superiores (OBSERVAÇÃO 16).

As crianças demonstraram combinar as modalidades circenses nas sessões. A diversificação das experiências se caracterizou na brincadeira combinada de mais de uma modalidade circense.

6.3.1 Modalidades circenses combinadas

Combinar as atividades circenses significou avançar na trajetória da brincadeira na sessão, diversificar as experiências psicomotoras e vivenciar aspectos culturais da temática. Interessante apontar que a combinação de duas ou mais modalidades circenses partiram espontaneamente das crianças na vivência circense. Ontañón *et al.* (2019) discutem, especificamente, a soma do equilíbrio sobre objeto às modalidades malabarísticas, abordando o Circo como uma “Arte de síntese” ou “Arte de espetáculo”, intrinsecamente alinhada aos seus pressupostos históricos e culturais de espetáculo.

Já nas primeiras sessões evidenciou-se que as crianças combinavam as modalidades circenses: M/L, PA e N brincaram de cavalinho de pau fantasiadas; D combinou malabares de bolinhas e fantasias (OBSERVAÇÃO 1). As crianças puderam combinar a modalidade de palhaço e a modalidade de malabares em diferentes manipulações: “E combina as modalidades circenses, utiliza malabares com lenços de tule e palhaço” (OBSERVAÇÃO 14). A criança I apanhou um swing poi em cada mão fazendo malabares em cima do rola-rola; N fez o mesmo, só que com apenas um swing poi (OBSERVAÇÃO 2). A Figura 59 demonstra a combinação de I:

Figura 59 – I combina rola-rola e swing poi



Fonte: sessão 02

Em ambiente externo, a criança T recebe e lança uma bolinha de malabares para o pesquisador, realiza esse exercício em cima do rola-rola equilibrando-se (OBSERVAÇÃO 5). Na mesma sessão, a criança M/L se desafiou em cima do rola-rola em manipulação. M/L demonstrou equilíbrio e sincronicidade em seus movimentos (OBSERVAÇÃO 5). A Figura 60 demonstra M/L em combinação:

Figura 60 – M/L combina rola-rola com malabares de bolinha



Fonte: sessão 05

Houve combinação de três modalidades circenses por M/L: subiu no rola-rola com a perna de pau e fez malabarismos (OBSERVAÇÃO 5). Essa observação foi continuação da trajetória da brincadeira de M/L na sessão. Evidencia-se a criatividade da criança na observação 5. M/L foi acompanhada e não interrompida pelo pesquisador, visto que a grama não oferecia tanta instabilidade para o rola-rola. A Figura 61 demonstra as três modalidades circenses combinadas:

Figura 61 – M/L combina rola-rola com pés de lata e malabares



Fonte: sessão 05

A criança N progrediu, consideravelmente, na modalidade perna de pau. Ela marchava com potes maiores pela sessão fantasiada de palhaça, enriquecia a sua vivência circense na sessão (OBSERVAÇÃO 14). Sem dúvida, demonstram-se avanços em habilidades motrizes, mas destacam-se também a criatividade e a expressividade corporal ocasionadas por meio da vivência circense, conforme Ontañón e Bortoleto (2014).

A Figura 62 ilustra a vivência de N:

Figura 62 – N no pé de lata maior fantasiada



Fonte: sessão 14

As crianças gostavam de se fantasiar para vivenciar as outras modalidades circenses. Na observação 6, M/L combinou a modalidade de palhaça e rola-rola, diversificou as experiências psicomotoras. M/L equilibra-se no rola-rola com cano de maior diâmetro, apoiava-se em cadeira (OBSERVAÇÃO 16). A peruca foi bastante utilizada na vivência de B/R no rola-rola, vestia o adereço e equilibrava-se na sessão. As fantasias foram as mais utilizadas em combinação com as outras modalidades circenses disponíveis (OBSERVAÇÃO 14).

Na observação 8, as crianças diversificaram suas experiências quando marcharam em cima da modalidade corda bamba se utilizando dos pés de lata, modalidade perna de pau. J/L e M/L andaram com o pé de lata em cima da corda bamba. A combinação colocou as crianças em um nível de dificuldade maior em ambas as modalidades circenses, colaborando para o avanço em suas experiências

psicomotoras. Aliás, a introdução das atividades circenses colaborou para as crianças experimentarem uma gama variada de movimentos, ao encontro de uma das finalidades da psicomotricidade relacional: “experimentação corporal múltipla e variada” (NEGRINE, 2002, p. 62).

A simbologia é privilegiada na psicomotricidade relacional, pois apoia aprendizagens e progressões cognitivas importantes para o desenvolvimento das crianças. Na próxima seção essas relações são analisadas.

6.4 Simbologia e exercício nas sessões

Para a teoria Histórico-Cultural, a brincadeira infantil é fonte de desenvolvimento, pois ela ativa processos do pensamento superior – fala interna, memória lógica e pensamento abstrato, e desenvolve diferentes relações de autorregulação por meio de suas regras (VIGOTSKI, 2008).

No primeiro contato das crianças com as modalidades circenses, apenas duas crianças exteriorizaram a imaginação e a representação: “demonstrou-se pouca simbologia, apenas C e L mostraram imaginar ou representar.” (DIAGNÓSTICO). Apesar das crianças se fantasiarem na caixa dos disfarces, Figura 63, não foi possível observar a simbologia exteriorizada.

Figura 63 – Primeiro contato com as fantasias



Fonte: diagnóstico

Observar a simbologia foi difícil nas sessões, pois nem sempre as crianças exteriorizavam imaginar ou representar (DIAGNÓSTICO, OBSERVAÇÕES 1 e 8). Segundo Negrine (1994-a), toda brincadeira é simbólica e possui regras de conduta, implícitas ou regras arbitrárias, explícitas. Como são situações imaginadas pelas crianças, para compreender o significado da brincadeira, muitas vezes, deve-se interagir com a criança nessas atividades. As verbalizações das crianças na segunda parte da sessão ou nos rituais da psicomotricidade relacional possibilitaram a exteriorização da simbologia (OBSERVAÇÕES 1 e 8).

As regras se fizeram evidentes, quando C, D e K brincavam de mágico. C comportava-se de acordo com as regras implícitas ou explícitas na brincadeira de mágico, sempre se caracterizava com uma cartola e uma tiara (OBSERVAÇÕES 14, 15 e 16). Da mesma forma, D quando brincava de mágico, tinha atitudes relacionadas às apresentações de mágica. K retirava colares de marabu de uma cartola (OBSERVAÇÕES 11 e 14). As crianças representavam o papel daquilo que compreendiam fazer um mágico, isto é, agiam conforme as informações que tinham acerca desses significados circenses. Quanto mais compreendiam os significados circenses, mais variavam a trajetória da brincadeira.

Mesmo não sendo uma modalidade circense disponibilizada pela pesquisa, as significações de mágico estavam presentes na simbologia das crianças. C disse que era mágico (DIAGNÓSTICO), gostava de brincar de mágico e se olhar no espelho (OBSERVAÇÕES 2 e 3). A representação de mágico por C diversificou as experiências da criança e a fez ir mais longe em sua trajetória da brincadeira (OBSERVAÇÃO 14). A proposta circense, segundo Ontañón, Bortoleto e Silva (2013), deve contextualizar os saberes históricos e culturais do circo, ao encontro desse pressuposto, a modalidade de mágico foi conversada, autorizada e estimulada na brincadeira espontânea das crianças, mesmo ela não constando sistematizada pela pesquisa. Por outro lado, Bortoleto e Machado (2003) são da opinião de que alguns truques de mágica não possuem o componente corporal como forma fundamental de aprendizagens, não sendo interessante a abordagem na escola.

Outras significações dos signos culturais circenses foram exteriorizadas na brincadeira. Na observação 6, B/S construiu um brinquedo chamado por ele de “caminhão do circo”. Na observação 10, B/S construiu um palco do circo, empilhou

duas pranchas dos rola-rolas em potes de pés de latas. Observou-se que B/S significou suas brincadeiras de construir utilizando os signos do circo, a itinerância, representada pelo “caminhão do circo” e o espetáculo circense, representada pelo “palco”. Demonstrou-se o alcance de introduzir um objeto de ensino específico utilizando a brincadeira como meio pedagógico. No estudo de Tengan e Bortoleto (2021), as principais estratégias pedagógicas verificadas, para introduzir e desenvolver as atividades circenses, na Educação Infantil, foram a contação de história, apresentações artísticas e a brincadeira e jogos. A pesquisa apenas não se utilizou de apresentações circenses dentre essas estratégias, alinhando-se à didática dessa proposta na escola a crianças e a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A Figura 64 demonstra o “palco do circo”:

Figura 64 – B/S e E brincam de palco de circo



Fonte: sessão 10

Os signos circenses estiveram presentes em outras brincadeiras: “B/R diz que é o palhaço freguês, demonstrando estar representando, vai até a caixa de fantasias e coloca várias tiaras coloridas na cabeça e no rosto” (OBSERVAÇÃO 4). A criança PO pediu ajuda para utilizar as hastes de madeira dos malabares como pernas de pau, aproximou-as ao lado de cada perna, imaginava pernas compridas de pau em sua brincadeira (OBSERVAÇÃO 5). A simbologia de B/R e PO demonstraram o avanço das aprendizagens sobre as significações culturais circenses, pois ativaram mecanismos do pensamento na compreensão dessas referências.

As fantasias apoiaram, consideravelmente, a simbologia nas sessões. Os colares de marabu foram ressignificados pelas crianças e provocaram manipulações com membros superiores, expressividade e simbologia (OBSERVAÇÕES 6, 7 e 16). A criança D brincava com colares de marabu, movia-se junto com a manipulação, emitia um som cantado (OBSERVAÇÃO 11). Foi possível observar que D simbolizava em seus movimentos, pois cantarolava. Não havia música, logo imaginava e representava. A Figura 65 situa a brincadeira de D:

Figura 65 – Expressividade motriz de D



Fonte: sessão 11

O desenvolvimento da expressividade corporal é possível nas atividades circenses, incluindo os aspectos criativos e comunicativos de movimento, a maioria dos autores que escrevem sobre essa temática destacam essas potencialidades na escola, haja vista a lógica artística dessa prática corporal (ONTAÑÓN, 2012).

O espelho foi disponibilizado no espaço das fantasias, a autoimagem das crianças as provocava para o devaneio (OBSERVAÇÕES 9 e 11). A simbologia das crianças costumava utilizar o material circense (OBSERVAÇÃO 11). A simbologia apoiou o desenvolvimento de experiências motrizes e as fantasias apoiaram a simbologia (OBSERVAÇÃO 6). K utilizou uma cartola e colares de marabu para brincar de mágica (OBSERVAÇÃO 11). Na observação 5, B/S era o vendedor na sessão, vendia potes dos pés de lata. A/C corria na sessão com uma capa das fantasias, o gestual da criança lembrou o de uma super-heroína (OBSERVAÇÃO 6) e Figura 66:

Figura 66 – A/C brinca de super-herói



Fonte: sessão 06

Assim como houve simbologia dentro da temática circense, também houve em conteúdos alheios ao objeto de ensino. C, no espaço das construções, disse que o objeto era um robô (OBSERVAÇÃO 3). A criança E disse que seu objeto era uma espada, utilizou para isso a haste de madeira dos malabares (OBSERVAÇÃO 5). As hastes de madeira estiveram na simbologia de B/S e E, disseram que faziam uma casa com o material (OBSERVAÇÃO 12). As crianças demonstraram dar outras

serventias às hastes de madeira, materiais dos malabares do tipo equilíbrio, assim como ocorreu na pesquisa de Zanotto e Souza Júnior (2016), porém com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

O conteúdo da brincadeira traz à tona o contexto sociocultural em que a criança está inserida, concordando com Negrine (1994-a). Significa dizer que a criança imagina ou representa impressões da memória associados a emoções e a desejos. S representava, recorrentemente, seu animal preferido: uma gatinha (OBSERVAÇÕES 6 e 16). Na observação 14, B/S optava, geralmente, nas sessões, pela brincadeira de representar um vendedor, vendia pés de latas, assim como T que vendia bambolês (OBSERVAÇÃO 6). Essas representações são conhecidas pelas crianças, fazem parte de suas vidas e foram exteriorizadas na brincadeira. Essas relações demonstram a importância de os processos escolares ampliar as experiências das crianças, assim como garantir tempo e espaço para brincarem, levando em consideração a importância do brincar na mediação de novas aprendizagens.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira se torna meio para a criança aprender a ter consciência interna, de si, e externa, dos outros, sobretudo, o desenvolvimento do pensamento abstrato, apoiando-se nos processos simbólicos. Quando B/S imaginou um palco de circo, compreendeu e ressignificou signos culturais circenses (OBSERVAÇÃO 10). Houve avanços psíquicos e corporais, saltando do degrau construído. Quando K representou uma palhaça louca, após ter visto o filme “It a coisa”, trabalhou com o significado circense, dissociou, modificou, associou e combinou elementos da experiência prévia à atual. A brincadeira aciona mecanismos importantes para o enriquecimento psicomotor na criança porque a coloca na ZDP: “N subiu em uma cadeira, manipulou o colar e saltava, saltava em giros e pousava no chão, em uma espécie de dança” (OBSERVAÇÃO 16). Observou-se que os processos de pensamento acionados, na brincadeira, resultavam em movimentos corporais novos, em processos psicológicos superiores e interações sociais.

As interações entre as crianças se mostraram mais efetivas para a diversificação das brincadeiras. Quando elas estavam simbolizando nas sessões, atraíam outras crianças para a brincadeira. Ampliar as redes de sociabilidade consta na BNCC como uma das competências específicas de EF para o ensino fundamental a ser desenvolvida (BRASIL, 2018). A brincadeira colaborou para esse avanço. B/S

utilizava um espaguete de piscina como cavalo e vários swings, essa simbologia fez com que a criança corresse pela sessão e interagisse com as outras (OBSERVAÇÃO 2). PO estava com uma caixa de papelão na cabeça pela sessão, J/L e D interagiram (OBSERVAÇÃO 2) e Figura 67:

Figura 67 – B/S, J/L e PO brincando



Fonte: sessão 02

Na observação 6, quando S estava brincando de gatinha, outras crianças buscaram interação. A simbologia apoiou a interação entre as crianças: A/C, K e J/L se implicaram na brincadeira de S, diversificando experiências. A brincadeira de S, representar uma gatinha, geralmente, atraía a participação de outras crianças, sem diferenças de gênero (OBSERVAÇÃO 9). A Figura 68:

Figura 68 – S e A/C brincam de gatinho



Fonte: sessão 06

Demonstrou-se que a brincadeira possui um papel importante para colaborar com a interação social entre as crianças, apoiando processos de aprendizagem e de socialização. Barbosa (2020) destaca a importância de articular a afetividade e aprendizagem na prática pedagógica: “essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como *locus* privilegiado na formação humana” (SN). Essa relação se mostrou potente em desencadear a brincadeira e a interação entre as crianças.

As brincadeiras das crianças fora da temática do objeto de ensino trouxeram alguns obstáculos para a vivência circense. A brincadeira de construir com os objetos e materiais circenses causava escassez para as modalidades de circo (OBSERVAÇÃO 11). A escassez desses materiais não colaborou para as crianças permanecerem na brincadeira de circo por mais tempo. Como, por exemplo, a brincadeira de carrinho de B/S, PO e D. Essas crianças utilizaram todo o material do rola-rola e do pé de lata (OBSERVAÇÃO 16) e Figura 69:

Figura 69 – Brincadeira de carrinho



Fonte: sessão 16

As construções pelas crianças, fora da temática circense, utilizavam todo ou quase todo o material destinado às atividades circenses. Esses desafios enfrentados não foram superados, consideravelmente, até o término da pesquisa (OBSERVAÇÕES 11 e 16). De qualquer maneira, a introdução das atividades circenses privilegiou um dos aspectos que determina a finalidade da psicomotricidade relacional: estímulo à vivência simbólica (NEGRINE, 2002). Outro aspecto foi observado e incentivado: a criatividade das crianças em combinar os materiais nas brincadeiras, e as formas diferentes de vivenciar as atividades circenses brincando em interação. Zaim-De-Melo *et al.* (2020) destacaram atos criativos e reflexivos da ação em aulas de atividades circenses, inclusive as relações entre o “eu e o “outro” propiciadas nessas atividades.

As atividades das crianças, quando não se situam em simbologia, podem caracterizarem como exercícios de cunho funcional. Segundo Negrine (1994-b) “no exercício no sentido de experimentação, a criança se questiona: sou capaz de fazer? Experimenta, repete e joga; e quando joga representa.” (p. 77). As crianças participantes da pesquisa faziam exercícios, geralmente, por meio da imitação nas sessões. A imitação entre as crianças desempenhou uma espécie de gatilho que acionava ou provocava o movimento corporal. A criança B/S demonstrou uma estrelinha – movimento lateral em apoio invertido (de ponta cabeça) e retomada de pé, para o pesquisador; N, ao ver B/S, imitou a estrelinha, acrescentou uma demonstração de flexibilidade com a perna em um movimento para trás; B/S

acompanhou N realizando o mesmo movimento de hiperextensão para trás com a sua perna (OBSERVAÇÃO 2). Ainda na observação 2, N foi para o colchonete, chamou o pesquisador e demonstrou mais flexibilidades com o seu corpo, dessa vez, deitou-se em decúbito dorsal, flexionando as pernas para trás; J/L observou e imitou N. Os modelos de conduta motrizes desempenhados por algumas crianças provocavam a imitação de outras. A Figura 70 ilustra as observações citadas, na primeira imagem, de cima para baixo e, na segunda, da esquerda para a direita:

Figura 70 – Exercícios por imitação



Fonte: sessão 02

As crianças que demonstravam repertório psicomotor mais rico e diversificado auxiliavam aquelas com menos experiências e habilidades a diversificarem suas condutas funcionais. Esse fato demonstra a importância de atividades socializadas. Para Negrine (1994-a), entender a criança em sua totalidade é compreender que a brincadeira é, ao mesmo tempo, exercício, símbolo e regra. Segundo Zaim-De-Melo *et al.* (2020), utilizar jogos ou brincadeiras, para a iniciação no tecido acrobático com escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, facilitou a experimentação e não engessou as atividades. A proposta das atividades circenses adotou esse mesmo viés, inclusive para superar determinadas inseguranças iniciais por meio da brincadeira e dos exercícios.

Os exercícios realizados possibilitaram diversas formas de movimentos corporais e manipulações (OBSERVAÇÃO 9), importantes aprendizagens psicomotoras para as crianças. As crianças faziam exercícios e brincavam com os

materiais, sem, necessariamente, utilizar apenas para o equilíbrio” (OBSERVAÇÃO 10). Observou-se que as crianças faziam exercícios, sentiam-se confiantes e depois passavam a simbolizar. O percurso do exercício funcional para a simbologia não é uma via de mão única, como alerta Negrine (2002), mas sim um percurso cíclico. As crianças podem sair da brincadeira para o exercício, ou do exercício para a brincadeira ou para brincadeira de regras, a relação não toma estritamente um caminho.

Os exercícios se mostraram importantes para as crianças testarem suas capacidades. Não só para avançarem em habilidades, mas também adquirir confiança na realização do movimento. A partir da confiança adquirida em determinado movimento, os processos simbólicos entravam em cena, diversificando as atitudes psicomotoras.

A próxima seção apresenta os resultados sobre o segundo objetivo específico buscado: as relações entre as crianças durante as atividades propostas. Objetivou-se demonstrar como foram as relações entre as crianças em contato com as atividades circenses em sessões de psicomotricidade relacional.

7 AS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS DURANTE AS ATIVIDADES PROPOSTAS

A psicomotricidade relacional é caracterizada como metodologia não-diretiva, apesar de haver graus de maior ou menor implicação pedagógica quanto ao objeto de ensino e à autonomia das crianças. As interações das crianças, em ambiente lúdico, têm papel importante para diferentes aprendizagens. A experiência de conviver com o outro traz significativos saberes, inclusive aqueles que circundam os conteúdos específicos escolares. As interações sociais apoiam a brincadeira, a diversificação das experiências psicomotoras, o desenvolvimento cognitivo, os aspectos emocionais, sobretudo a socialização. Oportunidade para desenvolver as dimensões atitudinais: respeito, empatia, solidariedade, diferenças, limites, responsabilidade de si e do outro, educação dos escolares para a vida em sociedade.

As observações estão situadas em abertas e fechadas. A partir da análise dos dados abertos e fechados mapearam-se as interações das crianças nas atividades propostas. Os resultados, de modo geral, trazem evidências de avanços nas relações interpessoais, principalmente, na interação entre gêneros.

7.1 Interação sociais entre as crianças

Nessa seção, aborda-se com ênfase as interações entre as crianças, tão importantes para o avançar dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento em uma abordagem Vigotskiana. As interações entre as crianças enriquecem a brincadeira, diversificam experiências, sustentam processos imitativos. A imitação é imprescindível para os processos escolares. A criança só pode imitar aquilo que se encontra na zona de suas próprias potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001). Segundo Vigotski (2001), para uma aprendizagem qualificada, é necessário que os processos educativos exijam sempre da criança mais do que ela pode dar, isto é, aplicar uma força que exija da criança a colocar-se acima de si mesma. Portanto, as interações entre as crianças são necessárias e importantes para aprendizagens, merecem análises que busquem aprimorar a condução pedagógica sob esse viés.

No início da pesquisa, o diagnóstico e a observação 1 demonstraram pouca interação entre os gêneros durante as atividades. No diagnóstico, espontaneamente,

as crianças se separavam por gênero para vivenciarem as modalidades circenses. A observação 1 mostrou que os pequenos grupos eram constituídos pela separação de meninos e meninas. Independente de gênero, as interações entre as crianças foram nenhuma ou poucas no início das sessões. Na observação 1, a criança L, menino, convidou I, menino, para brincar, no entanto sem sucesso, I continuou em seu lugar apenas observando a turma nas atividades. A criança K, menina, não estava integrada no grupo das meninas, brincou de malabares de forma individual (OBSERVAÇÃO 1). Outra menina que não estava integrada era M/L, brincava sozinha na observação 1. A observação 2 demonstrou a pouca interação entre as crianças: “As interações entre as crianças não duram muito, apenas um tempo bem limitado” (OBSERVAÇÃO 2). Na observação 3, N, menina, interagiu com os meninos nas construções por um curto intervalo de tempo. Ainda na observação 3, M/L, menina, investiu na brincadeira de N e PA, meninas, mas sem sucesso, continuou a brincar sozinha. As meninas não tiveram tanta interação entre elas, houve apenas uma dupla: N e PA; M/L e K brincavam sozinhas (OBSERVAÇÃO 5). Os grupos separavam-se em gêneros, de acordo com a Figura 71:

Figura 71 – Espaço das fantasias



Fonte: sessão 03

Havia pouca interação entre gêneros, o que dificultava a potencialidade de diversificação da trajetória da brincadeira. Os grupos separados por gênero apresentaram um padrão já constatado em pesquisas anteriores. Segundo Souza e Rodrigues (2002, p. 495), quando analisou a segregação sexual em ambiente lúdico de crianças de 8 e 9 anos, evidenciou que “os principais determinantes de segregação sexual se constituíram nos diferentes padrões de interação que as crianças demonstraram em suas atividades lúdicas”. O padrão apontado pelo estudo, de modo geral, consistiu na demonstração de interação social mais calma e verbalizada pelas meninas e interações mais agitadas pelos meninos. O estudo ainda aponta para a manutenção da segregação sexual nas atividades organizadas pelos adultos e comportamentos reproduzidos pelas crianças, indicando possibilidade de propor atividades que diminuam essas diferenças entre gênero.

O início das sessões de psicomotricidade relacional caracterizou-se pela posse dos objetos ou materiais por algumas crianças. Na observação 6, B/S solicitava rodinhas no grupo que montava no espaço das construções, mas ninguém compartilhava o material. C permanecia em posição de observação, fazia a guarda do carrinho que construiu com as rodinhas que B/S solicitava. B/S mostrou seu palhaço construído à C, tinha a intenção de negociar o empréstimo das rodinhas. C não quis a troca proposta por B/S, permaneceu com a posse do carrinho (OBSERVAÇÃO 6).

Já outras crianças iniciaram as sessões demonstrando compartilhar os objetos e materiais. A estratégia pedagógica consistiu em incentivar essas atitudes. O pesquisador perguntou às crianças se alguém podia emprestar uma peruca para E; N, voluntariamente, tomou a iniciativa para o empréstimo (OBSERVAÇÃO 1). N sempre tomava atitude de emprestar o material quando o pesquisador perguntava (OBSERVAÇÃO 4). Ainda na observação 4, as outras crianças observavam atentamente as atitudes de N quando emprestava o material circense. De acordo com a observação 5, S começara a vivenciar o rola-rola sem o cano na base da prancha, o pesquisador perguntou “não está faltando nada, S?”, N escutou o pesquisador e, espontaneamente, alcançou-lhe um cano para o rola-rola.

As atitudes de N demonstraram modelos positivos para o avanço do aspecto atitudinal do conteúdo nas sessões e foram utilizados pedagogicamente. A criança E começou a ter atitudes de empréstimo do material e objetos no desenvolvimento das

sessões, emprestou bolinhas de malabares à S (OBSERVAÇÃO 5). Na observação 7, S fez questão de comunicar ao pesquisador a atitude de K quando compartilhou o giz de cera no ritual de saída, disse: “ela me dividiu, ela me deu o vermelho” (OBSERVAÇÃO 7). S compartilhou o pé de lata à E, pois estava sem o material para a vivência circense (OBSERVAÇÃO 8). A criança N foi até o pesquisador e reclamou que estava sem o cano do rola-rola, foi dito em voz alta se alguém poderia emprestar o objeto à N, J/L tomou a atitude de compartilhar o material, J/L não havia demonstrado ainda atitudes de compartilhamento (OBSERVAÇÃO 8). Outras crianças demonstraram atitudes de compartilhamento nas sessões, é o caso de T que compartilhou com A/C; S, para C, e vice e versa (OBSERVAÇÃO 9), B/S e E, para S e N (OBSERVAÇÃO 16), a maioria das crianças demonstraram avançar no aspecto atitudinal de compartilhamento dos materiais (OBSERVAÇÃO 9).

A criança C foi a que demonstrou maiores dificuldades em compartilhar os materiais e os objetos nas sessões, apossava-se frequentemente (OBSERVAÇÃO 6). Na observação 5, C e S estavam em conflito por causa da cadeira de apoio para o rola-rola. C não queria utilizar, concomitantemente, a cadeira com S. Então, C foi até a outra cadeira e, ao invés de utilizá-la, apanhou-a e trouxe para S utilizar. S desceu do rola-rola, foi em direção à C e o abraçou. As crianças resolveram por si só o conflito que se instaurou. A metodologia sustentou as competências de escolha e resolução de problemas pelas crianças. Para Paiva, Lino e Almeida (2019), práticas pedagógicas que apoiam a autonomia das decisões pelas crianças colaboram para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. A partir dessa demonstração de afeto de S, C brincou com S pelo tempo restante da sessão e, ao final, fez questão de sentar-se ao lado dela no ritual de saída.

O propósito da psicomotricidade relacional é ser “meio de melhorar as relações da criança com o adulto, com os iguais, com os objetos e consigo mesma” (NEGRINE, 2002, p. 64). Assume-se a criança em sua globalidade, tanto em aspectos funcionais, como também aspectos emocionais e sociais. Essa perspectiva diferencia a psicomotricidade relacional da psicomotricidade de cunho funcional. A Figura 72 ilustra a resolução do conflito pelas crianças:

Figura 72 – S abraça C na resolução do conflito



Fonte: sessão 05

As relações interpessoais irão definir o ensinar e o aprender de qualquer objeto de estudo, “é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, o indivíduo vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços cada vez mais significativos no âmbito cognitivo” (HICKMANN, 2015, p. 90).

Na observação 9, S emprestou um bambolê para C, pois estava sem o objeto na sessão; brincavam juntos, interação entre gêneros; com o passar da sessão C retorna o empréstimo do bambolê para S. Na observação 10, C emprestou o seu par de pé de lata para D, avançou em aspectos atitudinais; C ainda continuou demonstrando posse dos materiais e objetos, no entanto houve evidências de avanços nessas relações. De modo geral, outras crianças avançaram ao compartilhar os materiais e objetos nas sessões (OBSERVAÇÃO 9).

Segundo Darido (2005), o papel da EF escolar deve ser mais amplo do que a simples introdução dos esportes, das ginásticas, das danças, das expressividades, do conhecimento do corpo etc., mas também tratar dos valores subjacentes a essas práticas corporais com a mesma importância. As atividades circenses se mostraram

um ótimo conteúdo para desenvolver os aspectos atitudinais. A/C apoiou N pelas mãos no rola-rola (OBSERVAÇÃO 5). A criança se colocou em segundo lugar na brincadeira e preferiu auxiliar a outra criança. Houve a mesma solidariedade com o passar das sessões: “Destacou-se na sessão a atitude de PA, N e M/L em se ajudarem simultaneamente no rola-rola, uma de frente para a outra de mãos dadas como apoio no equilíbrio em cooperação” (OBSERVAÇÃO 8). A Figura 73 ilustra as crianças em cooperação:

Figura 73 – Cooperação no rola-rola



Fonte: sessão 08

N, fantasiada, em ambiente externo, vivenciava o rola-rola com o auxílio das mãos de PA. havia solidariedade entre as crianças (OBSERVAÇÃO 15). A criança S se ofereceu para dar a mão para M/L brincar no rola-rola, S e M/L demonstraram atitude de colaboração (OBSERVAÇÃO 16). Ontañón e Bortoleto (2014) destacam a potencialidade dessa prática corporal no debate de diferentes conteúdos transversais de importante valor educativo, principalmente, a cooperação, a tolerância, o respeito e a solidariedade. Evidenciaram-se a melhora dessas relações também em aulas de atividades circenses para uma turma com 28 meninas e meninos do 5º ano do Ensino Fundamental (YONAMINE; ROSSI, 2021).

A implicação pedagógica incentivava o auxílio mútuo entre as crianças na vivência das atividades circenses e demonstrou bons resultados. S pediu auxílio no

rola-rola, o pesquisador ajudou apanhando uma das mãos de S e solicitou à C para apanhar a outra mão de S. C correspondeu a solicitação e ajudou. T estava vivenciando o rola-rola bem próximo do trio que se ajudava no rola-rola, C falou: “professor, pega a mão dele também”, o pesquisador apanhou a mão de T. A/C observava a cena, aproximou-se com o seu rola-rola e solicitou ajuda. A criança K foi convidada a tomar o lugar do pesquisador, a fim de que ela também participasse da cooperação entre as crianças. As crianças formaram um círculo vivenciando o rola-rola em total cooperação (OBSERVAÇÃO 6) e Figura 74:

Figura 74 – Cooperação entre as crianças



Fonte: sessão 06

Os diferentes modelos das relações atitudinais fizeram parte das observações das crianças e apoiaram avanços significativos para os processos de socialização, inclusive, alinharam-se ao propósito da psicomotricidade relacional. Essas relações já foram destacadas para a introdução e desenvolvimento das atividades circenses na escola por Invernó (2004, p. 78), referente às situações sócio motrizes de cooperação: “serán actividades que generarán conductas relativas a la colaboración, el sacrificio en beneficio del grupo, el respeto, la solidaridad, la empatía, etc.⁵⁷”. Logo,

⁵⁷ “são atividades que geram condutas relativas à colaboração, ao sacrifício em benefício do grupo, ao respeito, à solidariedade, à empatia, etc.”. Tradução do autor (2022).

apontam-se as atividades circenses, por meio da psicomotricidade relacional, como um conteúdo potente em desenvolver esses aspectos.

Independente do gênero, houve melhora na interação entre as crianças de modo geral. Após a inserção de um modelo de malabares em dupla pelo pesquisador, as crianças começaram a brincar mais entre elas (OBSERVAÇÃO 2). Ainda na observação 2, J/L saiu do espaço de descanso e interagiu com E na manipulação dos malabares. Apontou-se melhora nas interações de M/L com A/C; J/L com E e D; PO com E e J/L (OBSERVAÇÃO 2). Na observação 3, B/S, PO, D, A e J/L formaram um círculo e construíram juntos, essa interação contou apenas com meninos. S interagiu com a dupla M/L e A/C, fantasiaram-se de palhaças. Comparando à sessão 2, existiram mais interações entre as crianças na brincadeira (OBSERVAÇÃO 3).

Segundo a observação 5, os meninos interagiam mais entre eles do que as meninas, mas as crianças, de modo geral, demonstraram avançar nesses aspectos (OBSERVAÇÃO 5). O avanço em interação social prosseguiu nas sessões subsequentes. Observou-se que as crianças estavam se auxiliando na modalidade circense rola-rola (OBSERVAÇÃO 6) e na brincadeira de representar papéis. A brincadeira de gatinha provocou interações: “S, representava ser uma gatinha, buscou interação com A/C, a qual segurava um colar de marabu para atrair a gatinha” (OBSERVAÇÃO 6). O simbolismo apoiou interações sociais.

Houve, entre as crianças, provocações para diversificarem as experiências: colaboração significativa das interações sociais para o enriquecimento do repertório psicomotor. D interagiu com E e disse: “olha aqui o que eu sei fazer”, demonstrou manipulações com o colar de marabu dentro de um cano de rola-rola, a criança E o imitou (OBSERVAÇÃO 6). A brincadeira socializada provocava as crianças a realizarem o que não realizariam sozinhas. As próprias crianças se desafiavam a realizar diferentes ações motrizes na manipulação do bambolê, por exemplo: “consegue fazer isso?” diz J/L à E (OBSERVAÇÃO 9). As sugestões de modelos funcionais não advieram apenas da implicação pedagógica, como também das outras crianças em interação. Na observação 14, N, menina, provocou E, menino, para brincarem de pega-pega com os pés de lata, E aceitou a provocação de N. A Figura 75 ilustra o momento de provocação por N:

Figura 75 – Interação entre E e N no pé de lata



Fonte: sessão 14

As brincadeiras de correr tomaram parte das sessões e colaboraram para a interação entre as crianças. Na observação 7, a brincadeira de esconde-esconde envolveu meninas e meninos, N e PA brincavam com PO, D e J/L. A criança M/L avançou, consideravelmente, em interação: “M/L, que antes não interagiu muito nas sessões, agora brinca de fugir de J/L junto com K” (OBSERVAÇÃO 7). Na observação 9, C e B/S se ajudam a colocar tiaras no espaço das fantasias, a interação não era observada anteriormente entre as crianças. A Figura 76 ilustra a interação:

Figura 76 – B/S interage com C nas fantasias



Fonte: sessão 09

A criança C, geralmente, brincava sozinha, segundo a observação 10, participou da brincadeira de D, avançou em interações com outras crianças. B/S se implicou na construção de D e C, empilhavam canos e pranchas dos rola-rolas na vertical (OBSERVAÇÃO 10). As interações foram importantes, pois provocam a diversificação do repertório psicomotor das crianças, fundamentalmente, por meio da imitação. Quando a criança consegue imitar algum modelo motriz disponibilizado por outra criança sem antes apresentar capacidade para tal, significa dizer, de acordo com Vigotski (2001), que avançam em aprendizagens, logo, põem em marcha o desenvolvimento.

D, C e B/S avançaram na socialização, porque brincar com outras crianças requer cooperação e constante negociação. As crianças demonstraram estar mais comunicativas entre elas (OBSERVAÇÃO 11), havia maior participação nas brincadeiras (OBSERVAÇÃO 12). Na observação 15, as meninas fizeram uma roda de conversa para acertar as combinações antes da brincadeira de perseguição. Houve melhora significativa na interação entre as meninas (OBSERVAÇÃO 15).

A interação entre os gêneros progrediu nas sessões de psicomotricidade relacional. Os malabares, na sessão 2, contou com as interações de N, menina, com J/L, D e E meninos; N estava presente tanto nas brincadeiras das meninas quanto na dos meninos. Na observação 3, S, menina, demonstrou ter participação na brincadeira de construir dos meninos. Na mesma observação, E, menino, participou das brincadeiras das meninas. Ao longo das sessões, essas participações se intensificaram entre os gêneros. PO, menino, interagia com N, menina, e ela com J/L, menino (OBSERVAÇÃO 4). No espaço de descanso ou de observação, S, menina, interage com I, menino; L, menino, interagiu com A/C, menina. Essas interações não foram observadas em sessões anteriores (OBSERVAÇÃO 6). Nas fantasias, S, menina, e B/S, menino, brincavam juntos, ambos estavam com cartolas e vendiam gravatas e cavalos (OBSERVAÇÃO 7). Ainda na observação 7, nos malabares, M/L, menina, brinca com os meninos B/S e J/L de lançamento de bolinhas. No rola-rola, interagem S, M/L, N, meninas, e PO e B/R, meninos (OBSERVAÇÃO 8). Demonstrou-se que as modalidades circenses facilitaram a interação entre gêneros e entre as crianças. Na observação 9, confirmou-se a tendência de maior interação entre gêneros: “A sessão demonstrou que as crianças brincam mais juntas, inclusive meninas com meninos.” (OBSERVAÇÃO 9).

Houve demonstração de progressão em aspectos relacionais entre as crianças: “no ritual de entrada, chega S, algumas crianças se levantam e foram abraçá-la. Houve demonstrações de carinho entre as crianças, laços de amizades demonstrados na felicidade em se ver” (OBSERVAÇÃO 10). Essa evidência demonstra o bom andamento da psicomotricidade relacional, haja vista a finalidade de melhorar as relações interpessoais (NEGRINE, 2002). Crianças que tinham menor interação social interagiam mais na sessão: J/L, menino, lança uma bolinha para A/C, menina, brincam juntos. Observou-se que C estava sendo aceito na brincadeira de perseguição das meninas: “C persegue PA, N e M/L na brincadeira de pega-pega, importante avanço na interação, C enfrentava dificuldades em participar na brincadeira de outras crianças” (OBSERVAÇÃO 12), o que não ocorria anteriormente.

As interações observadas entre gêneros no início da sessão contrastam com as observações das últimas sessões da pesquisa de modo positivo. Houve maior troca de experiências corporais entre as crianças. A criança D demonstrou para S como se manipulava um colar de marabu, a interação entre D e S esteve qualificada, pois, além de brincarem juntos, houve apoio para aprendizagens (OBSERVAÇÃO 16) e Figura 77:

Figura 77 – D ensina a manipulação para S



Fonte: sessão 16

A criança D, mais experiente, colaborou para o enriquecimento do vocabulário psicomotor de S, principalmente por meio da imitação. Sem dúvida nenhuma, a

implicação pedagógica do adulto é fundamental para disponibilizar à criança em colaboração a mimese como fonte de aprendizagem para o avançar do desenvolvimento (DOS ANJOS e ZOCOLER, 2019). No entanto, além da figura do adulto nesse processo, as crianças mais experientes, a partir das interações sociais, possuem papel relevante nos processos de ensino e de aprendizagem (VIGOSTSKI, 2008). As dicas e conselhos entre as crianças também foi evidenciada por Yonamine e Rossi (2021) em aulas de atividades circenses e no eixo das acrobacias, apoiando aprendizagens e a melhora nas interações sociais.

A melhora das interações entre os gêneros constou também nos resultados de Carvalho (2016), quando analisou esses aspectos em crianças da mesma faixa etária em sessões de psicomotricidade relacional: “Elas não ocorriam nas primeiras aulas de cada grupo, mas passaram a acontecer com mais frequência” (p. 69). Demonstrou-se que a metodologia da psicomotricidade relacional e a introdução das atividades circenses colaboraram para o aumento da frequência da interação social de modo geral e entre os gêneros. Dessas relações sociais advém um leque diversificado de modelos imitáveis que apoiam a progressão em aprendizagens das crianças e avanços em socialização.

Antes de adentrar-se nos episódios que geraram conflitos entre as crianças na sessão, deixa-se claro a intenção de colaborar para o desenvolvimento teórico da psicomotricidade relacional. Para isso, a abordagem persegue a perspectiva construtivista desse assunto. Significa dizer que os conflitos são compreendidos como eventos normais na vida de qualquer pessoa: “[o]s conflitos que são tratados de forma construtiva são positivos e auxiliam no melhor desempenho e resolução de problemas” (SELAU; FURINI e PINHEIRO, 2010, p. 133), ainda mais quando envolvem crianças em desenvolvimento. Segundo Selau, Furini e Pinheiro (2010) há uma diferença entre agressividade e agressão, a primeira é entendida como “necessária à expressão da vontade de potência de operar a paz”, a segunda, “comportamentos destrutivos, manifestando-se como atos violentos contra os outros” (p. 121). Negrine (2002), adota o termo “desequilíbrios afetivos emocionais” para referenciar determinadas atitudes hostis pelos escolares, ele foi adotado neste trabalho.

Houve desequilíbrios afetivos emocionais quando as crianças apanhavam algum objeto pertencente na brincadeira de outra criança sem permissão: “D vai até

PO e pega a única bolinha da sua brincadeira, gerando conflito” (OBSERVAÇÃO 2). Os desequilíbrios afetivos emocionais estavam na negociação para utilizar algum objeto ou material escasso na sessão e de grande interesse pelas crianças: “B/S e C começam na caixa das construções, essa interação resulta em muitos conflitos, pois C apanhou todas as rodinhas disponíveis” (OBSERVAÇÃO 6). Para a brincadeira de B/S foi extremamente necessário utilizar as rodinhas, limitou a sua trajetória na sessão pelo fato de não conseguir construir o seu objeto simbólico. O sentimento de posse de materiais e objetos pelas crianças desencadeou desequilíbrio afetivos emocionais. Na observação 9, Quando C se distraiu e deixou seu bambolê no chão, alguma criança apanhou para brincar; C enxergou D com dois bambolês, correu até D e se agarrou em um dos bambolês para tentar retirar à força de D, ocasionando chutes e disputa, agressão. Outros desequilíbrios afetivos emocionais ocorriam quando havia destruição das construções das crianças na sessão. Esses episódios aconteceram nas observações 3, 14 e 15 e foram limitantes para o avanço das interações não conflituosas nas sessões.

Como já mencionado anteriormente, as crianças se organizavam considerando espaços específicos e fixos chamados de ponto base da brincadeira, já teorizado por Negrine (1994-a). A pesquisa identificou a grande incidência de conflitos, quando crianças não autorizadas invadem esses espaços (OBSERVAÇÃO 9). A brincadeira de casinha desencadeou a maioria dos desequilíbrios afetivos emocionais nas sessões: “Na brincadeira de casinha, houve conflito quando crianças não convidadas para brincar invadiam esse espaço” (OBSERVAÇÃO 10). Essas relações tenderam a aumentar nas sessões: “os conflitos crescem na mesma medida das invasões do espaço da casinha, J/L não deixa nenhuma criança invadir seu espaço de brincadeira, C o faz deliberadamente” (OBSERVAÇÃO 13). Ainda na observação 13, mesmo com a intervenção do pesquisador, S insistia em permanecer no espaço da casinha de PO e J/L, gerando conflitos. C invadiu o espaço da brincadeira de S, desencadeando desequilíbrios afetivos emocionais entre as crianças (OBSERVAÇÃO 16).

Em vista dos desequilíbrios afetivos emocionais constatados nas sessões, algumas estratégias pedagógicas foram tomadas, a fim de destravar a trajetória da brincadeira das crianças. Segundo Negrine (2002), não há receitas prontas para essas situações enfrentadas em sala de aula, no entanto o autor elenca uma série de estratégias para a formação de vínculos relacionais positivos com as crianças,

sobretudo, àquelas que apresentam esse tipo de comportamento. Na observação 7, temos o seguinte:

Ouvindo muita reclamação de PO e D, pois houve um conflito, o pesquisador se aproxima, se agacha, tem contato corporal nas costas de um por vez, começando com o D. O aluno começa a relatar o que acabou de acontecer, o adulto está abaixado na mesma altura da criança e tocando suas costas. A criança começa a descrever o acontecido. Depois faz-se o mesmo com a outra criança, sem julgamento de mérito, diz-se “o que a gente combinou?”, “não podemos nos bater” (OBSERVAÇÃO 7).

A estratégia mencionada acima foi baseada na condução pedagógica teorizada por Negrine (1994-b) e resultou em bons resultados na prática. As crianças acalmaram-se e logo voltaram a brincar na sessão, destravando essa limitação. O sinal de aceitação do toque corporal do adulto pela criança informa canais relacionais positivos de comunicação. A não emissão de mérito sobre o acontecido e as estratégias pedagógicas tomadas contribuíram para o retorno das crianças à sessão.

Alguns conflitos foram resolvidos pelas próprias crianças, a implicação pedagógica garantia espaço para o desenrolar de impasses, já outros conflitos necessitaram de implicação. T e D estavam em conflito, pois T apanhou o bambolê que D brincava. O pesquisador alcançou outro bambolê e o conflito foi contornado na sessão (OBSERVAÇÃO 9). Na observação 10, o pesquisador gerenciou o compartilhamento dos canos de rola-rolas, pois estavam gerando desentendimentos por um longo tempo, as crianças retornaram para a brincadeira. Na sessão 13, foi necessário terminar antecipadamente a sessão, para conversar com as crianças sobre os problemas que vinham acontecendo sem solução sobre a invasão dos espaços das brincadeiras, momento de diálogo sobre essas questões (OBSERVAÇÃO 13).

Segundo Hickmann (2015), os processos de ensino devem valorizar a realidade emocional e os sentimentos do aluno, a fim de construir relações sociais saudáveis, as quais colaboram com as aprendizagens e com a utilização da linguagem como comunicação real. Foi importante a intervenção do pesquisador em alguns desentendimentos nas sessões. No entanto, a resolução de problemas pelas próprias crianças poderia ter sido mais privilegiada na condução pedagógica, conforme a reflexão de Duarte, Alves e Sommerhalder (2020), a fim de colaborar com

o protagonismo infantil, colocando-as em “experiências de diálogo, construção e expressão de argumentos” (p. 183).

Outras estratégias utilizadas estiveram relacionadas ao incentivo em compartilhar o material disponível, desde as primeiras sessões de psicomotricidade relacional (OBSERVAÇÃO 1). Essas estratégias demonstraram facilitar os encaminhamentos frente às situações de desequilíbrios afetivos emocionais. Porém, citando Negrine (1995): “isso requer paciência por parte dos professores e um trabalho de longo percurso.” (p. 160). Certamente, a pesquisa foi limitada em avançar consideravelmente nesses aspectos, visto o número limitado de sessões de psicomotricidade relacional disponibilizado às crianças.

Algumas atitudes das crianças não colaboraram e outras colaboraram para a interação social. A criança J/L procurava sempre interação com as outras crianças, porém de uma forma pouco adequada. J/L pegava o material de outra criança e jogava para outro lugar ou forçava brincadeiras de perseguição (OBSERVAÇÃO 1). Em outra sessão, J/L, menino, zombava da caracterização de A/C, menina, nas fantasias (OBSERVAÇÃO 6). A criança C perguntou à J/L se tem autorização para brincar junto, a resposta foi negativa, mesmo assim C investiu na brincadeira gerando conflitos na observação 10. A autorização, para brincar junto, não foi respeitada também na sessão 13: J/L e PO não aceitaram brincar com as outras crianças, mesmo assim S, D e C, invadem o espaço da casinha da dupla (OBSERVAÇÃO 13).

Souza e Rodrigues (2002), quando compararam grupos de crianças homogêneas e heterogêneas, demonstram a superioridade do comportamento de importunação no grupo heterogêneo. A pesquisa constatou que havia comportamento de importunação para a aproximação social e não colaborava para uma interação positiva entre as crianças, porque resultava em desequilíbrios afetivos emocionais. Os resultados da pesquisa apontam para o mesmo comportamento pouco adequado na aproximação social na brincadeira.

Houve atitudes que colaboraram para a aproximação da brincadeira em interação, facilitando a diversificação de experiências. As crianças que tinham atitudes de ajudar a brincadeira de outra criança eram aceitas com maior facilidade. Isto é, caso alguém brinque de passar a bola pelo cano, o ato de entregar uma bolinha, para a criança que brinca, facilita o acolhimento na brincadeira (OBSERVAÇÕES 15 e 16). A aproximação positiva para as crianças brincarem juntas

ocorre, geralmente, quando se entregam materiais ou objetos utilizados na brincadeira: S alcançou pés de lata para D, logo começaram a interagir e a brincarem juntos (OBSERVAÇÃO 16).

Foi possível identificar avanços relacionais e menor índice de desequilíbrios afetivos emocionais. D fugia de PO com 4 cilindros do rola-rola que ele utilizara em sua brincadeira, foi dito apenas, "D!", seguido de exteriorização corporal de desacordo pelo pesquisador, a criança devolveu o cilindro que era de PO (OBSERVAÇÃO 10). Houve avanço em relação à D, em sessões anteriores, a criança tinha dificuldades em seguir normas estabelecidas.

Nas últimas sessões, as crianças demonstraram brincar mais entre elas e negociar o compartilhamento dos materiais sem conflitos (OBSERVAÇÃO 10). As crianças C e D brincaram juntas, avanço, considerando que C apresentava interação com as outras crianças ínfimas e, na maioria das vezes, conflituosa (OBSERVAÇÃO 10). PO aproximou-se e D disse: "não derrube" referindo-se a sua construção" PO não a derrubou (OBSERVAÇÃO 15). As crianças apresentaram progressão na brincadeira socializada e não conflituosa. Apesar de avanços nas interações entre as crianças, o número de 16 sessões de psicomotricidade relacional não se mostrou suficiente para superar alguns comportamentos que prejudicam a trajetória das brincadeiras pelas crianças nas sessões.

A pesquisa preocupou-se em realizar observações fechadas e estruturadas para cada criança presente em cada sessão de psicomotricidade relacional. As sete proposições dessas observações referem-se às interações das crianças na segunda parte da rotina.

7.1.1 Análises das observações fechadas

As observações fechadas preocuparam-se em mapear as interações das crianças e evidenciar tendências ao longo da pesquisa interventiva, auxiliando a prática educativa e, posteriormente, a análise dos resultados da pesquisa. A análise desses dados teve como objetivo compreender os efeitos da intervenção em seus participantes sobre as relações entre as crianças durante as atividades propostas, assim como as observações abertas da sessão anterior.

Sete proposições foram utilizadas e poderiam ser assinaladas sim, não, avanço e retrocesso. As proposições foram as seguintes: “há interação na brincadeira de outra(s) criança(s)”; “há interação na brincadeira de outra(s) criança(s) de gênero oposto”; “interação sempre com a(s) mesma(s) criança(s)”; “há atividade imitativa”; “compartilha os objetos e materiais”; “há comportamento agressivo ou agressividade”; “isola-se dos demais”. As proposições foram baseadas em Negrine (2002): relações da criança com o outro.

A fim de sistematizar esses dados, cada proposição foi definida por um código. A proposição “há interação na brincadeira de outra(s) criança(s)” transformou-se em P1; a proposição “há interação na brincadeira de outra(s) criança(s) de gênero oposto”, P2; a proposição “interação sempre com a(s) mesma(s) criança(s)”, P3; a proposição “há atividade imitativa”, P4; a proposição “compartilha os objetos e materiais”, P5; a proposição “há comportamento agressivo ou agressividade”, P6; a proposição “isola-se dos demais”, P7.

Os códigos para os avanços e retrocessos em cada proposição corresponderam a mesma lógica anterior, caso o avanço seja em “P1”, significa que o código foi “A1” e assim sucessivamente, como nos códigos referentes aos retrocessos “R1, R2 etc.”. Outra informação relevante para a leitura desses dados consiste se eles são verdadeiros ou falsos, assim como na tautologia matemática. Caso as proposições sejam verdadeiras, o símbolo foi P + número referente à proposição; caso as proposições sejam falsas, o símbolo foi P + o número referente à proposição + o símbolo de negação (~) matemático. Os avanços e os retrocessos serão apenas A ou R + o número referente à proposição de 1 a 7. Por exemplo, determinada criança demonstrou [não] se isolar das demais crianças em alguma sessão da pesquisa: o código adotado foi ~P7.

Quadro 14, a seguir, demonstra os códigos adotados na sistematização dos dados das observações estruturadas e fechadas:

Quadro 14 – Códigos das observações fechadas

Códigos	Proposições e negação das proposições
P1 e ~P1	(Há interação no jogo de outras crianças)
P2 e ~P2	(Há interação no jogo de outras crianças de gênero oposto)
P3 e ~P3	(Interação sempre com a(s) mesma(s) criança(s))
P4 e ~P4	(Há atividade imitativa)

		continuação
P5 e ~P5	(Compartilha os objetos e materiais)	
P6 e ~P6	(Há comportamento agressivo)	
P7 e ~P7	(Isola-se dos demais)	

Fonte: Adaptado de Negrine (2002)

As observações fechadas e individuais de cada criança foram inseridas na opção “Fontes Internas” no *software WebQDA*, documentos em formato *.pdf*. Posteriormente, dentro da plataforma *WebQDA*, criaram-se todos os códigos mencionados anteriormente (P1, ~P1, P2, ~P2 etc.) e assinalou-se nos documentos referentes às observações fechadas, depositados no *WebQDA*. A identificação das informações nos documentos contou com 28 descritores em “Códigos Livres”. Outras codificações foram criadas em “Descritores” e assinaladas em cada observação fechada, referentes às datas das sessões e aos sujeitos participantes da pesquisa. Ao final, em “Questionamento”, construiu-se 21 “Matrizes”: crianças vs interações; presença em cada sessão e percentual de presença; crianças vs avanços; crianças vs retrocessos; e análise individual de cada criança participante acerca das 7 proposições sobre as interações sociais nas sessões de psicomotricidade relacional.

A análise dos dados por meio do *WebQDA* colaborou para a construção da visualização dos dados qualitativos e não teve algum custo, pois o processo de tratamento das observações fechadas foi no período de avaliação da plataforma online, 15 dias. Para o apoio da visualização dos dados (VD), foi utilizado o programa *Excel*, aplicativo do pacote *Microsoft 365*. Elaboraram-se tabelas a partir das matrizes construídas no *WebQDA*.

O total das referências das seis proposições somaram 180 indicações. A proposição 3 (P3), não foi assinalada em algumas sessões iniciais, pois necessitava de um número de sessões suficientes para observar se as interações ocorriam sempre com as mesmas crianças. Os apontamentos resultaram em 157 menções. Foi utilizada a cor verde para significar interações sociais boas, que colaboram para a trajetória da brincadeira e dos exercícios das crianças. O realce em vermelho significou observações que não colaboraram para essas relações. A Tabela 2 demonstra todas as referências observadas pelas observações fechadas:

Tabela 2 – Referências das interações sociais mapeadas

Matriz (E)	P1	~P1	P2	~P2	P3	~P3	~P4
------------	----	-----	----	-----	----	-----	-----

							continuação
Referências:	164	16	116	64	56	101	5
	91%	9%	64%	36%	36%	64%	3%
						%	
Soma total	180		180		157		
Matriz (E)	P5	~P5	P6	~P6	P7	~P7	
Referências:	151	29	29	151	16	164	
	84%	16%	16%	84%	9%	91%	
						%	
Soma total	180		180		180		

Fonte: elaboração do autor (2022)

A primeira análise demonstrou o maior percentual das interações que colaboraram para a diversificação das experiências. Isto é, houve maior referenciação positiva nas interações entre as crianças (91%); e entre gêneros (64%); não interagiram sempre com os(as) mesmos(as) colegas (64%); demonstrando atividade imitativa (97%); compartilhando objetos e materiais (84%); sem comportamento agressivo ou agressividade (84%); e não se isolando-se dos demais (91%). Em um panorama geral, pôde-se evidenciar que as observações fechadas mapearam quantidade superior de menções de interações valorizadas nas sessões de psicomotricidade relacional, o que colaborou para o avanço do enriquecimento do vocabulário psicomotor das crianças. Demonstrou-se que a tendência foi ascendente, ou seja, as interações positivas cresceram após as primeiras sessões da pesquisa. A análise de cada proposição demonstrou a tendência de melhora nessas interações.

A Tabela 3 aponta para a interação entre as crianças independente de gênero:

Tabela 3 – Interações independente de gênero

Interação independente de gênero (P1)		
Não interagiu e passou a interagir com outras crianças	A/C, B/S, C, D, I, K, M/L, PO, T	53%
Iniciou e se manteve em interação com outra(s) criança(s)	A, B/R, E, J/L, L, N, PA, S	47%
Não interagiu com nenhuma criança		0%

Fonte: elaboração do autor (2022)

Nenhuma criança demonstrou começar e terminar a participação na pesquisa sem interagir com outras crianças. As crianças A, B/R, E, J/L, L, N, PA e S iniciaram

e terminaram as sessões demonstrando interagir com outras crianças na sessão. No entanto, a maioria dos participantes (53%), passou a interagir com outras crianças independente de gênero. A

Tabela 4 leva em consideração as interações entre meninos e meninas:

Tabela 4 – Interações entre gêneros

Interação entre gêneros (P2)		
Não interagiu e passou a interagir com outras crianças de gênero oposto	A/C, B/R, B/S, C, D, E, I, J/L, K, M/L, N, PA, PO	76%
Não interagiu com gênero oposto	A, L, T	18%
Iniciou e se manteve em interação com o gênero oposto	S	6%

Fonte: elaboração do autor (2022)

Observou-se que três crianças não progrediram em interações entre gêneros, porém a frequência de presença foi baixa, L, por exemplo, esteve presente em apenas 3 sessões, A e T em 7 sessões, isto é, participaram de poucas sessões de psicomotricidade relacional, não demonstraram progredir nesses aspectos. A criança S começou as sessões interagindo tanto com meninas e meninos. A maioria das crianças passou a interagir com crianças do gênero oposto com o passar das 16 sessões da pesquisa – 76% dos sujeitos. Demonstra-se o efeito positivo nas relações sociais entre meninos e meninas ocasionados pela intervenção.

A Tabela 5 demonstra as crianças que diversificaram as interações:

Tabela 5 – Interações sempre com as mesmas crianças

Sempre com a(s) mesma(s) criança(s) (P3)		
Passou a diversificar mais a interação com outras crianças	B/S, C, D, J/L, M/L, N, PA, PO	46%
não diversificou a interação	A, A/C, I, T	24%
Iniciou e se manteve interagindo com diferentes crianças	B/R, E, K, S	24%
Tempo insuficiente para a análise	L	6%
Não interagiu com ninguém		0%

Fonte: elaboração do autor (2022)

A criança L apresentou frequência insuficiente para validar as observações sobre sua progressão em interações sociais, apenas 18,75% de presença. As crianças B/R, E, K e S começaram e terminaram as sessões diversificando suas interações, o que colaborou para aprendizagens. O mesmo número de crianças não demonstrou diversificar as interações. Destaca-se, nesse grupo específico, a baixa presença nas sessões, apenas 43,75% de presença, exceto I que contou com 68,75% de presença. Já 46% dos sujeitos, maioria das crianças, passou a diversificar mais a interação com outras crianças ao longo das sessões, contendo, nesse grupo, a seguinte relação de presenças: as crianças C, D, M/L com 87,5%; B/S, J/L, N e PO com 81,25%, exceto PA que apresentou frequência menor de participação com 56,25%. Percebeu-se que as sessões garantiram a diversificação das interações sociais, colaborando para novas aprendizagens. Inclusive, o maior comparecimento das crianças nas sessões colaborou para a progressão em interações sociais, ao contrário da baixa progressão em interações sociais de crianças pouco frequentes.

A Tabela 6 demonstra as observações fechadas sobre as atividades imitativas:

Tabela 6 – Atividades imitativas

Atividade imitativa (P4)		
Iniciou e se manteve demonstrando atividade imitativa	A, A/C, B/R, C, D, E, J/L, K, L, M/L, N, PA, PO, S, T	88%
Passou a demonstrar atividade imitativa	B/S, I	12%
Não demonstrou atividade imitativa		0

Fonte: elaboração do autor (2022)

A maioria das crianças começaram e terminaram demonstrando boa capacidade de imitação – 88%, inclusive L nas três sessões da qual participou. As crianças B/S e I começaram as sessões não demonstrando imitar as outras crianças, mas, ao longo das sessões, demonstraram maior interação com as outras crianças, conseqüentemente, progressão em atividades imitativas.

A Tabela 7 demonstra o compartilhamento dos objetos e materiais nas sessões:

Tabela 7 – Compartilhamento de objetos e materiais

Compartilha objetos e materiais (P5)

		continuação
Iniciou e se manteve demonstrando compartilhamento	A, B/R, B/S, E, K, M/L, N, PA, S, T	59%
Passou a demonstrar compartilhamento	A/C, D, I, J/L, PO	29%
Não demonstrou avanço significativo	C	6%
Tempo insuficiente para análise	L	6%

Fonte: elaboração do autor (2022)

A maioria das crianças começaram e se mantiveram demonstrando atitudes positivas quanto aos compartilhamentos dos materiais e objetos nas sessões – 59%. Houve progressão dessas relações para 29% das crianças que antes não demonstravam atitudes de empréstimo dos objetos e materiais utilizados em suas brincadeiras. Apenas a criança C não demonstrou avançar significativamente nesse aspecto, apesar da melhora. A criança L, mais uma vez, não contou com presença significativa para essa análise.

A Tabela 8 Demonstra comportamentos no âmbito dos desequilíbrios afetivos emocionais, especificamente em atitudes hostis entre as crianças:

Tabela 8 – Comportamento agressivo ou agressividade.

Comportamento agressivo ou agressividade (P6)		
Iniciou e se manteve não demonstrando comportamento agressivo ou agressividade	A, A/C, B/R, B/S, E, I, K M/L, N, PA, S, T	70%
Avançou nessas relações	D, J/L, PO	18%
Não avançou significativamente nessas relações	C	6%
Tempo insuficiente para análise	L	6%

Fonte: elaboração do autor (2022)

A maioria das crianças começou e permaneceu não demonstrando comportamento agressivo ou agressividade nas sessões da pesquisa – 70%. Já 18% avançaram nessas relações durante a intervenção proposta. A criança C, apesar de avanço, ao final da sessão, ainda apresentava esses comportamentos no âmbito dos desequilíbrios afetivos emocionais. A baixa presença de L não colaborou para a análise nesse aspecto.

A Tabela 9 demonstra o comportamento de isolar-se das demais crianças, também no âmbito dos desequilíbrios afetivos emocionais:

Tabela 9 – Comportamento de isolar-se dos demais

Isola-se das demais crianças (P7)		
Iniciou e se manteve não demonstrando isolar-se	A, B/R, C, D, E, J/L, L, N, S	53%
Avançou em não se isolar	A/C, B/S, I, K, M/L, PA, PO, T	47%
Continuou isolando-se		0

Fonte: elaboração do autor (2022)

Nenhuma criança demonstrou isolar-se e permanecer isolada até o fim da pesquisa. As crianças A/C, B/S, I, K, M/L, PA, PO e T, em algum momento inicial, demonstraram isolar-se dos demais, porém progrediram significativamente nesse aspecto ao longo das sessões, totalizando um total de 47% dos sujeitos participantes. Já a maioria não demonstrou em algum momento isolar-se dos demais e assim permaneceu até o término da pesquisa interventiva.

Os comportamentos das crianças em interação social foram heterogêneos, cada criança avançou em seu tempo nesses aspectos. No entanto, as crianças mais presentes nas sessões avançaram em interações positivas. A frequência de presença nas sessões foi fundamental para as crianças melhorarem em aspectos sociais. Isto é, a pesquisa demonstrou que quanto mais a criança participava, mais ela progredia em aprendizagens do conteúdo e socialização.

Os apontamentos para os avanços possuem um problema de viés. Esses apontamentos não privilegiaram as crianças que iniciaram a pesquisa demonstrando boas relações sociais. Essas crianças já estavam em um patamar entre bom e ótimo nessas relações. A maior quantidade dos apontamentos dos avanços foi assinalada na avaliação das crianças que mais apresentaram limitação nesses aspectos. Essa forma de assinalar os avanços prejudicou o mapeamento dos avanços sociais das crianças que iniciaram as sessões em bom desempenho.

A Tabela 10 constam as menções de avanços das crianças:

Tabela 10 – Avanços

Matriz (E)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Soma individual:
A 7/16	0	0	0	0	0	0	0	0
AC 7/16	0	1	0	0	0	0	0	1
BR 10/16	0	0	0	0	0	0	0	0
BS 13/16	0	8	8	0	0	0	3	19
C 14/16	3	3	1	0	0	0	0	7

	continuação							
D 14/16	0	6	6	0	3	9	0	24
E 14/16	0	0	0	0	0	0	0	0
I 11/16	0	0	0	0	0	0	0	0
JL 13/16	0	0	1	0	0	5	0	6
K 7/16	0	4	0	0	0	0	2	6
L 3/16	0	0	0	0	0	0	0	0
ML 14/16	8	9	3	0	0	0	9	29
N 13/16	0	4	4	0	0	0	0	8
PA 9/16	0	5	5	0	0	0	5	15
PO 13/16	2	4	2	2	3	5	1	19
S 11/16	0	0	0	0	0	0	0	0
T 7/16	3	0	0	0	0	0	2	5
Soma geral:	16	44	30	2	6	19	22	

Fonte: elaboração do autor (2022)

Sugere-se que essa leitura leve em consideração, apenas, o avançar das relações sociais das crianças que apresentaram maior limitação nesses aspectos. De forma geral, pode-se concluir que houve mais menções em avanços em A2 – interação entre gêneros, 44 menções; A3 – a não interação sempre com as mesmas crianças, 30 menções; e A7 – os avanços em não se isolarem das demais crianças nas sessões, 22 menções. As crianças que obtiveram, individualmente, mais de uma dezena de menções – nas sete proposições, foram B/S, D, M/L, PA e PO. Essas crianças contaram com 81,25%, 87,5%, 87,5%, 56,25%, 81,25% percentual de presença. Os resultados colocam em xeque afirmações como “não tem problema as crianças faltarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Pode-se, inclusive, exorbitar esses resultados a outras etapas da Educação formal, haja vista essa relação demonstrar ser diretamente proporcional. As crianças faltantes perderam oportunidades de aprendizagens, principalmente, no âmbito do desenvolvimento psicomotor (vide seções 6) e da socialização.

A Tabela 11 indica os Retrocessos das crianças:

Tabela 11 – Retrocessos

Crianças e Retrocessos								
Matriz (E)	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	
A 7/16	0	0	0	0	0	0	0	0
AC 7/16	0	0	0	0	0	0	0	0
BR 10/16	0	0	0	0	0	0	0	0
BS 13/16	0	0	0	0	0	0	0	0
C 14/16	0	1	0	0	0	0	0	0

	continuação						
D 14/16	0	0	0	0	0	0	0
E 14/16	0	0	0	0	0	0	0
I 11/16	0	0	0	0	0	0	0
JL 13/16	0	0	0	0	0	1	0
K 7/16	0	0	0	0	0	0	0
L 3/16	0	0	0	0	0	0	0
ML 14/16	0	0	0	0	0	0	0
N 13/16	0	0	0	0	0	0	0
PA 9/16	0	0	0	0	0	0	0
PO 13/16	0	0	0	0	0	0	0
S 11/16	0	0	0	0	0	0	0
T 7/16	0	0	0	0	0	0	0
Soma:	0	1	0	0	0	1	0

Fonte: elaboração do autor (2022)

Os retrocessos foram mais raros em comparação aos avanços, apenas duas crianças apresentaram um retrocesso cada uma. De certa forma, essas observações não são expressivas para concluir algum tipo de fracasso nas relações entre as crianças. Constam apenas para ilustrar a forma de acompanhamento em observações estruturadas.

As observações fechadas colaboraram para mapear dados qualitativos e demonstrar tendências na VD da pesquisa, conforme Andrade, Linhares e Costa (2021). Os resultados estão alinhados às observações abertas que indicaram melhoras nas relações sociais entre as crianças. A melhora dos vínculos entre as crianças, em ambiente de aprendizagem, apoia, sobretudo, o desenvolvimento humano à luz da teoria Histórico-Cultural e aprendizagens que exercitam a autonomia, de acordo com Duarte, Alves e Sommerhalder (2020). Exercitaram-se a convivência com o outro, as diferentes emoções “[n]as relações, compartilham-se vivências, negociam-se sentidos, expressam-se atividades inerentes à vontade, aos objetivos de vida e às decisões necessárias para o desenvolvimento humano” (HICKMANN, 2015, p. 92). Assim como essa pesquisa, Zanotto e Souza Júnior (2016) observaram a melhora em aspectos sociais dentre praticantes de atividades circenses do 6º ano do Ensino Fundamental, sobretudo em valores fundamentais para a formação cidadã: “[t]ais valores puderam ser percebidos pela manifestação de caráter cooperativo de uma atividade, pelo respeito e pela responsabilidade de ajudar o outro” (p. 29).

A próxima seção traz as novas compreensões da pesquisa. Procurou-se demonstrar os achados de cada categoria de sentido emergente. A investigação foi

conduzida pelos objetivos geral e específicos, a fim de, fundamentalmente, responder os questionamentos iniciais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou avaliar a estrutura didática da psicomotricidade relacional para o ensino de atividades circenses a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em aulas de EF escolar. Os objetivos específicos se propuseram a avaliar as aprendizagens das crianças nas modalidades circenses pertencentes a três unidades didático-pedagógicas – manipulações, equilíbrios sobre objetos, encenação, além das relações entre as crianças durante as atividades propostas. No âmbito das “manipulações”, estiveram as modalidades de malabares do tipo lançamento, do tipo cíclico e do tipo equilíbrio. A unidade didático-pedagógica “equilíbrios sobre objetos” contou com as modalidades de rola-rola, corda bamba e perna de pau. Já a unidade didático-pedagógica “encenação”, disponibilizou a modalidade de palhaço se utilizando do espaço dos disfarces da psicomotricidade relacional. Por último, as relações entre as crianças durante as atividades realizadas.

O caminho metodológico utilizou o procedimento do tipo intervenção pedagógica por meio de dezesseis sessões de psicomotricidade relacional que introduziram e desenvolveram as atividades circenses como conteúdo curricular em aulas de EF escolar. As sessões da pesquisa ocorreram duas vezes por semana, uma hora de duração cada, em um período entre abril e junho de 2022. As ferramentas de coletas de dados caracterizam-se como observação participante (aberta e fechada), filmagem de cada uma das sessões, imagens extraídas das filmagens e grupo focal. As observações abertas e fechadas, as análises dos dados, as visualizações dos dados se apoiaram nas filmagens e imagens das sessões. O grupo focal constou em alguns rituais de entrada e saída, buscou compreender se as crianças gostavam ou não de brincar de circo. Utilizou-se um *software* denominado *WebQDA* e o programa *Excel* para o tratamento e visualização dos dados das observações fechadas referente às “relações das crianças com o outro”. Os dados coletados das observações abertas foram tratados pela técnica da análise textual discursiva, baseada em Moraes (2003). As categorias de significação que emergiram, a partir do procedimento adotado, constam no Quadro 10.

Os principais estudos teóricos que fundamentaram a implementação da pesquisa situam-se na área da psicologia da educação, da psicomotricidade relacional e das aproximações dos saberes do circo à Educação formal. A psicomotricidade

relacional apoiou-se nas contribuições de Negrine (1994 a, 1994 b, 1995, 2002), Furini e Selau (2010), Furini (2010), Bersch e Piske (2020) e Carvalho (2016). A sustentação do trabalho docente alinhou-se aos pressupostos Histórico-Culturais (VIGOTSKI, 2001, 2008, 2012), segundo a perspectiva da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010), abordando o conteúdo em aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais (DARIDO, 2005). As atividades circenses se desenvolveram apoiadas, principalmente, em Bortoleto e Machado (2003), Serra e Bortoleto (2011), Bortoleto (2003, 2006, 2008, 2011), Invernó (2004), Silva (1996, 2003), Silva e Abreu (2009), Ontañón, Bortoleto e Silva (2013), Ontañón *et al.* (2019), Ontañón (2012), Duprat e Pérez-Gallardo (2010), Duprat, Ontañón e Bortoleto (2017), Duprat (2007), Pérez-Gallardo e Gutiérrez (2008), Cardani *et al.* (2017), Rodrigues *et al.* (2021) e Messias e Impolcetto (2021).

Os objetivos perseguidos pela pesquisa foram alcançados. As novas compreensões apontam para o apoio da psicomotricidade relacional na introdução e no desenvolvimento das atividades circenses, colaborando para uma melhor sustentação pedagógica desse objeto de ensino na Educação formal. A estrutura didática da psicomotricidade relacional, fundamentada em seu arcabouço teórico, proveu condições suficientes para promover o acesso das crianças aos saberes das práticas corporais circenses e a outros subjacentes. As atividades circenses se alinharam às finalidades da psicomotricidade relacional e vice e versa. Foi possível evidenciar avanços em aprendizagens nas modalidades circenses trabalhadas. Inclusive, foi possível progredir em dificuldades, principalmente, nas modalidades perna de pau e rola-rola. As interações entre as crianças melhoraram, o que colaborou para a diversificação das experiências, logo o enriquecimento dos vocabulários psicomotores. A fim de justificar esses argumentos gerais, apresentam-se as compreensões emergentes de cada categoria.

Na seção “A psicomotricidade relacional para as atividades circenses”, temos as seguintes compreensões. A utilização da estrutura física da escola, sobretudo o mobiliário escolar, demonstrou auxiliar a organização didática e o gerenciamento das atividades circenses. As crianças não permaneciam ociosas esperando a sua vez para vivenciar as modalidades circenses, eram diversas atividades acontecendo ao mesmo tempo. Nesse sentido, os mobiliários serviram para mediar as atividades de acordo com os objetivos do objeto de ensino. Os resultados demonstram as possibilidades

de organizar a estrutura física e os espaços de acordo com as intenções pedagógicas, principalmente, relativas à segurança dos participantes. Algumas restrições e possibilidades de acordo com o espaço disponível foram levadas em consideração. Os malabares de lançamento e a utilização de músicas em sala de aula não foram opções para as sessões nesse contexto. Essas escolhas foram bem avaliadas, haja vista não haver nenhum dano às instalações ou alguma reclamação de perturbação da instituição escolar.

Os diferentes tipos de piso influenciaram a organização didática para o desenvolvimento da perna de pau e do rola-rola. O piso mole e irregular, mais lento e controlado, demonstrou ser preferível para a introdução do rola-rola aos iniciantes. Já o piso duro e regular, mais rápido e instável, demonstrou ser adequado para as crianças que possuem certa experiência nessa modalidade. O tipo de piso influenciou a modalidade de perna de pau de modo inverso. O piso duro e regular, para iniciantes no pé de lata, demonstrou ser preferível, haja vista o maior controle da marcha. No entanto, a partir da progressão em equilíbrio nas duas modalidades circenses, o tipo de piso com maiores desafios, obstáculos ou velocidade, pode ser elemento desafiador para novas capacidades.

A diversificação das experiências e a não limitação da trajetória do brincar encontrou apoio nos objetos e materiais não estruturados. As crianças não deixaram de utilizar algum objeto ou material baseado em gênero. Essa organização prévia colaborou para o desenvolvimento das aprendizagens. Os lenços de tule foram bem avaliados pela pesquisa, no entanto introduzidos tardiamente, o que diminuiu a potencialidade das manipulações com esse objeto. As características físicas do lenço de tule ajudaram as crianças a progredir em aprendizagens psicomotoras. Elas compreenderam as diferenças de manipular o material aberto ou fechado e a queda lenta ou rápida, possibilitando boas aprendizagens para os malabares. As questões sensoriais também foram exploradas utilizando bolinhas de malabares com outras características físicas, o que colaborou para o avanço em experiências em manipulação.

A adaptação da perna de pau para a criança com deficiência física se mostrou válida na prática. A única modalidade circense que necessitou ser adaptada foi o pé de lata. As outras modalidades circenses não necessitaram de alguma adaptação, o acesso de T e das outras crianças aconteceu sem nenhuma outra barreira. A inserção

de um velcro no pote do pé de lata foi suficiente para T vivenciar a modalidade circense como as outras crianças e a progredir em aprendizagens.

As questões de segurança envolveram toda a implementação do objeto de ensino e foram importantes para assegurar a integridade física das crianças. Os canos de plástico para as bases dos rola-rolas iniciaram com um diâmetro menor, levando em consideração a vivência de crianças iniciantes. A partir da demonstração da progressão em equilíbrio, aumentou-se o diâmetro da base do aparelho. A organização didática contou com suportes auxiliares, como a corda e as cadeiras para as crianças utilizarem as mãos em apoio estável. Essa organização foi importante para criar um ambiente seguro às crianças. Outro fator importante, foi a colocação de freios nas pranchas dos rola-rolas. Os freios evitaram quedas que poderiam inibir a motivação inicial das crianças na vivência circense ou machucá-las.

As crianças contavam com certa autonomia em realizar suas atividades nas sessões. Essa maior liberdade necessitou ser acompanhada de perto, a fim de prever e evitar alguns riscos desnecessários. A combinação das modalidades circenses, como o rola-rola e a perna de pau, foi ora permitida, em piso mole e irregular, ora não permitida, piso duro e regular, já que este último apresentou risco maior de quedas. Outras brincadeiras que continham maior risco foram permitidas, desde que a presença física do adulto estivesse próxima, outras não, por apresentarem riscos maiores do que possíveis aprendizagens.

Os potes que foram utilizados para a confecção dos pés de latas se mostraram frágeis. Em vista disso, compreendeu-se que as crianças não poderiam vivenciar a modalidade descalças ou com calçados abertos, haja vista o risco de quebra do material e lesão nos pés. Os calçados fechados se mostraram mais adequados para a vivência circense, no entanto botas de chuva não são os calçados ideais para as aquisições psicomotoras. Outra compreensão sobre o material utilizado foi para a vivência simbólica na corda bamba. O espaguete de piscina não se mostrou adequado, pois o tamanho dos pés das crianças de 6 e 7 anos colaborou para desequilíbrios severos. Julga-se a utilização do material não adequada para essa faixa-etária. Em vista disso, optou-se por uma corda convencional, a qual contou com melhor validação.

As intenções pedagógicas foram bem desenvolvidas utilizando a psicomotricidade relacional. Foi possível avaliar os comportamentos corporais das

crianças e acompanhar as progressões. As relações historicizadas do circo encontraram espaço adequado na rotina dos rituais de entrada e saída para a transferência de conhecimento. As crianças puderam vivenciar as práticas corporais circenses e aproximar essas significações a suas vivências prévias, além de compreender melhor sobre a cultura do circo. Os saberes foram mediados por momentos dialógicos que colaboraram para um ensino progressista. A interação pedagógica da estrutura didática (funcional, auto estruturante e efetuação) possibilitou a condução do conteúdo proposto. Os processos de ensino e de aprendizagem se apoiaram na psicomotricidade relacional, utilizando, inclusive, materiais impressos, ilustrativos e com palavras. Os processos de ensino alinharam-se ao apoio da leitura e da produção escrita das práticas corporais tematizadas, inclusive possibilitando uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2018).

Especificamente, sobre os rituais da psicomotricidade relacional temos o seguinte. A parte inicial da rotina serviu para orientar, demonstrar, provocar, dialogar, ouvir, orientar novamente, justificar as combinações, questionar, contar histórias de circo, corrigir as nomenclaturas, apoiar a brincadeira, apontar alternativas, enfim, relações pedagógicas sustentadas no arcabouço teórico adotado. Os esforços estavam em garantir tempo de fala para cada criança se exteriorizar verbalmente. As contribuições verbalizadas das crianças qualificaram a troca de saberes da temática. Algumas dificuldades e erros na condução dos rituais estiveram relacionadas à pouca experiência do pesquisador. Os rituais apresentaram, por vezes, dispersões das crianças e má condução pedagógica no encaminhamento das verbalizações. Brinquedos trazidos pelas crianças atrapalharam a conversa sobre o objeto de ensino, assim como as máscaras no rosto, as idas ao banheiro, além de conflitos na segunda parte da sessão. No entanto, a reflexão constante do fazer docente contribuiu para um melhor encaminhamento didático e para a progressão relacional das crianças com o adulto e da criança com seus pares. No ritual de entrada e saída, as estratégias se mostraram potentes para o desenvolvimento dos aspectos conceituais, atitudinais e, com menor proporção, aspectos procedimentais, por meio das demonstrações.

As verbalizações das crianças, no ritual de saída, estiveram dentro da temática circense. Essas evidências apontaram para compreensões em marcha sobre os conceitos do conteúdo. As crianças brincavam de circo nas sessões e verbalizavam o que tinham realizado, dentro dessas referências, estavam brincadeiras de circo

misturadas com outras brincadeiras. Houve uma tendência na verbalização das crianças: aumentaram as menções das brincadeiras de circo, a partir da metade das sessões da pesquisa. O conteúdo das brincadeiras se mostrou diversificado, no entanto estavam presentes brincadeiras de circo nas verbalizações. Esse fato aponta para a influência da pesquisa nos sujeitos participantes. As crianças se exteriorizaram no ritual de saída verbalmente e por meio de desenhos e pinturas. Evidenciou-se que alguns desenhos trouxeram significações circenses, demonstrando a presença desses elementos nas brincadeiras simbólicas das crianças. A estratégia de elaborar uma brincadeira com regras para o ritual de saída colaborou para melhor encaminhamento das verbalizações das brincadeiras. Esse novo modo de terminar o ritual, na sala de aula, demonstrou melhor organização didática, apoiando as finalidades de garantir momentos pedagógicos diferenciados e a verbalização daquilo que as crianças realizaram nas sessões.

O grupo focal esteve no ritual de entrada e no de saída. A pergunta era apenas uma às crianças: gostam de brincar de circo? No ritual de entrada, em coro, as crianças disseram que sim. Já no ritual de saída, as brincadeiras preferidas de circo verbalizadas foram: rola-rola, “casinha”, palhaço, mágico, corda bamba, “bastões”, malabares e pé de lata. No ritual de saída de duas sessões, solicitou-se às crianças um desenho da brincadeira preferida de circo. Os desenhos trouxeram elementos de circo misturados com elementos das brincadeiras prestigiosas. Conclui-se que as crianças demonstraram gostar de brincar de circo, pois, quando indagadas, exteriorizaram a preferência circense por meio das verbalizações e de elementos gráficos.

Na seção “Manipulações, equilíbrios sobre objetos e encenação”, especificamente, na subseção “Aprendizagens em manipulação” emergem as seguintes compreensões. No início da pesquisa, observaram-se diferenças no vocabulário psicomotor entre meninos e meninas, no entanto houve progressões, principalmente entre as meninas. Elas demonstraram mais exercícios e brincadeiras de manipulações ao final da pesquisa. Os meninos também progrediram, inclusive as crianças que já apresentavam certa habilidade em manipulação. Os lenços de tule foram bem avaliados, pois propiciaram às crianças diferentes experiências sensoriais em manipulação. A implicação pedagógica se mostrou importante, fundamentalmente, em demonstrar variações nas manipulações para as crianças imitarem e

diversificarem suas experiências. As brincadeiras e os exercícios de manipulação estiveram apoiados na psicomotricidade relacional. A maior liberdade das ações realizadas pelas crianças demonstrou surgir formas criativas e combinadas de realizar exercícios em manipulação que colaboraram para o enriquecimento do vocabulário psicomotor das crianças. No entanto, os malabares do tipo equilíbrio não foram bem avaliados para as manipulações nessa faixa etária, entre 6 e 7 anos.

A subseção “Aprendizagens em equilíbrios sobre objetos” demonstra as compreensões de aprendizagens das crianças em três modalidades circenses. A modalidade rola-rola antecede as outras e inicia essas discussões. O início da pesquisa evidenciou pouca experiência das crianças e insegurança na vivência circense do rola-rola. No entanto, ao desenvolver o objeto de ensino, as crianças demonstraram enriquecer o repertório psicomotor. O enriquecimento se deu, principalmente, pela frequência do acesso à modalidade circense, a implicação pedagógica e pela própria criatividade das crianças em diversificar as formas como vivenciavam o rola-rola. Houve diversas tentativas em exercícios e em brincadeiras. As crianças exploravam o material tanto em pé, como sentadas, agachadas, deitadas; apenas com as mãos, inseriam dois canos, duas pranchas, eram diversas as formas de utilização. Curiosas, desafiavam-se em dificuldade, por consequência progrediam na vivência do rola-rola. A presença nas sessões de psicomotricidade relacional se mostrou determinante para as progressões em aprendizagens. Pois, L possuiu apenas 18,75% de presença nas sessões, equivalente a 3 sessões de um total de 16. Não foi possível analisar as progressões dessa criança, porque suas faltas prejudicaram essa análise e a sua progressão na aprendizagem. O rola-rola se mostrou a modalidade circense que mais colaborou para as crianças demonstrarem atitudes de solidariedade. A ajuda mútua nessa vivência circense teve papel fundamental para desenvolver os aspectos atitudinais do conteúdo.

Os pés de lata, conforme já exposto, contavam com outra particularidade em relação ao tipo de piso. O piso duro e regular colaborou para a marcha inicial das crianças, diferente do piso irregular e mole. No desenrolar das sessões, as crianças adquiriam experiências psicomotoras e marchavam em diferentes tipos de piso: grama, cimento, aclive, declive, irregular, regular. A vivência, de forma diversificada, colaborou para avanços em aprendizagens, pois as desafiava em novas tomadas de decisões. As crianças, assim como no rola-rola, demonstraram poucas experiências

nas primeiras vivências na perna de pau. A progressão em aprendizagens demonstrou que quanto mais a criança vivenciava a perna de pau, quanto mais tempo permanecia nessa atividade, mais demonstrava progredir. Esse resultado reforça a pouca aprendizagem resultante da infrequência de algumas crianças na sessão. Ao final da pesquisa, a maioria das crianças transpunha, facilmente, os obstáculos utilizando potes grandes, brincava em interação. Evidenciaram-se marchas naturalizadas, inclusive, elas corriam em cima dos pés de lata, apontando progressões na aprendizagem. As formas criativas de vivenciar a perna de pau também estiveram presentes e colaboraram para a diversificação das experiências. Como na aprendizagem do rola-rola, a implicação pedagógica se mostrou determinante para os avanços em aprendizagens.

A introdução da corda bamba, utilizando espaguete de piscina, não foi bem avaliada pela pesquisa, especificamente, na faixa etária – entre 6 e 7 anos. Os desequilíbrios não foram razoáveis para essa vivência, as crianças caíam no chão facilmente nas primeiras investidas. A corda convencional supriu a necessidade para a vivência simbólica dessa modalidade circense. No entanto, as crianças, após a primeira vivência, não se interessaram em permanecer brincando. A corda bamba foi disponibilizada apenas em duas sessões de psicomotricidade relacional. Haja vista a insuficiente análise, a pesquisa assume que não foi possível compreender significativamente o sucesso ou o fracasso da modalidade circense. Portanto, sugere-se novos estudos em relação a essa modalidade circense por meio da psicomotricidade relacional. De qualquer forma, mesmo em duas sessões, as crianças demonstraram compreender significados conceituais da corda bamba e vivenciar a modalidade na prática.

Na seção “Aprendizagens em Encenação”, constam os resultados das aprendizagens das crianças na modalidade de palhaço, a qual disponibilizou diferentes fantasias e acessórios para a brincadeira de circo. O espaço dos disfarces da psicomotricidade relacional apoiou a introdução e o desenvolvimento da modalidade de palhaço. As fantasias despertaram interesse tanto em meninos como em meninas nas sessões. Por meio das fantasias, houve a diversificação das brincadeiras e a contextualização da temática. As crianças, geralmente, combinavam a modalidade de palhaço com o rola-rola ou o pé de lata. A imaginação e a representação foram mais exteriorizadas quando as crianças se fantasiavam ou

manipulavam colares de marabu. Por conseguinte, a trajetória da brincadeira esteve mais qualificada, colaborando para o enriquecimento do vocabulário psicomotor das crianças. O espelho foi considerado importante para apoiar os processos simbólicos, principalmente, no avanço em expressividade corporal.

As expressividades corporais se destacaram mais nos espaços das fantasias, modalidade de palhaço, fundamentalmente, por meio dos colares de marabu. As outras modalidades circenses não demonstraram essa potencialidade corporal expressiva e estética. As fantasias não foram utilizadas por todas as crianças em todas as sessões, mas a caracterização apoiou as interações entre as crianças e outras brincadeiras. Pôde-se evidenciar que a opção por materiais e adereços não estruturados obteve bom engajamento tanto de meninos, quanto de meninas. Evidenciou-se, novamente, que a quantidade de presenças das crianças foi diretamente proporcional aos avanços em aprendizagens. L e D iniciaram as manipulações utilizando colares de marabu juntos, no entanto apenas a criança D avançou consideravelmente em expressividade corporal, dentre as comparações individuais. As faltas das crianças nas séries iniciais prejudicam as aprendizagens escolares. O senso comum, geralmente, normaliza a não assiduidade das crianças dessa faixa etária na escola por não apresentar déficit escolar. Os resultados dessa pesquisa vão de encontro a esse argumento.

Na subseção “Modalidades circenses combinadas”, observou-se os variados desafios que as crianças se colocavam na brincadeira de circo. Evidenciou-se que as crianças gostaram de se fantasiar para praticar as outras modalidades circenses. As fantasias foram as mais utilizadas nessas combinações pelas crianças. A síntese de duas ou mais modalidades circenses oportunizou uma trajetória da brincadeira variada e rica, colaborando para aprendizagens corporais. A implicação pedagógica foi importante para adequar as combinações à segurança das crianças praticantes. O mais importante foi constatar que as combinações das atividades circenses se alinharam a um dos objetivos da psicomotricidade relacional: a experimentação corporal múltipla e diversificada.

A brincadeira infantil tem papel importante na estrutura didática da psicomotricidade relacional, na subseção “Simbologia e exercícios nas seções” destaca-se essa atividade que conduz a prática. A exteriorização simbólica da brincadeira foi sendo mais perceptível ao longo das sessões da pesquisa. A conversa

com as crianças e os rituais da estrutura metodológica colaboraram para compreender o conteúdo das brincadeiras. O conteúdo das brincadeiras evidenciou os signos culturais circenses. Resultados que apontam para aprendizagens conceituais. Destacam-se, novamente, as fantasias e o espelho como potencializadores para a brincadeira das crianças, haja vista a provocação para o devaneio. Os processos simbólicos, a imaginação e a representação, colaboraram para a interação social entre as crianças e a diversificação das experiências psicomotoras. Houve avanços em parar de simbolizar e se adequar a rotina da psicomotricidade relacional. As brincadeiras fora do conteúdo trabalhado que utilizaram os materiais circenses, principalmente, as construções, dificultaram o acesso às atividades circenses. Esses desafios necessitam de desenvolvimento em outros estudos. Por último, de modo geral, foi possível evidenciar que as atividades circenses se alinharam à finalidade de estimular a vivência simbólica da psicomotricidade relacional.

As crianças, nas sessões de psicomotricidade relacional, não apenas brincaram, como também realizaram exercícios de cunho funcional. Os exercícios e as brincadeiras tiveram papel importante para aquisições de aprendizagens psicomotoras. As crianças se desafiavam em exercícios, principalmente, por meio da imitação. Havia crianças que se destacavam por demonstrar uma gama mais elaborada de movimentos corporais. Esses modelos de movimentos colaboraram diretamente para outras crianças avançarem em aprendizagem. As meninas iniciaram a pesquisa não demonstrando tantos exercícios ou brincadeiras de ênfase funcional quanto os meninos, isto é, correr, agachar, pular, saltar, engatinhar. Porém, ao longo das sessões, foi nítida a progressão em exercícios e brincadeiras funcionais pelas meninas. Demonstrou-se que as crianças, em movimento lúdico, faziam exercícios, brincavam, observavam, descansavam e socializavam nas sessões, sem haver uma ordem linear entre essas atividades.

Na seção “As relações entre as crianças durante as atividades propostas”, buscou compreender como começaram e como terminaram as interações entre as crianças. Observou-se que as interações entre as crianças, de modo geral, eram poucas ou nenhuma no início da intervenção. Houve progressão, ao longo das sessões, fundamentalmente, entre os gêneros. A teoria Histórico-Cultural valoriza os aspectos sociais no desenvolvimento humano. Melhorar as interações entre as

crianças significou qualificar a sistematização do conteúdo proposto, por conseguinte se valida as atividades circenses por meio da psicomotricidade relacional nesses aspectos. As estratégias pedagógicas tomadas na condução das atividades circenses colaboraram para a progressão das crianças, tanto em aprendizagens específicas das práticas corporais circenses, quanto em questões atitudinais do conteúdo. As atividades circenses, por meio da psicomotricidade relacional, demonstraram um conteúdo potente para o desenvolvimento das atitudes comportamentais das crianças, principalmente, por meio da modalidade rola-rola.

As causas que desencadearam desequilíbrios afetivos emocionais não trouxeram nada de novo em relação à fundamentação teórica de Negrine (2002). Os desequilíbrios afetivos emocionais foram observados quando alguma criança apanhava algo de outra sem autorização, quando se negociava a utilização de algo na brincadeira, quando havia sentimento de posse de algum objeto simbólico, quando alguma criança destruía a construção de outra, e, principalmente, quando alguma criança, não autorizada, invadia o espaço da brincadeira de outra. As estratégias pedagógicas, para essas situações, colaboraram para avanços. A implicação pedagógica em mediar esses comportamentos se mostrou eficaz em apontar caminhos para a resolução de conflitos e dar espaço para as próprias crianças se resolverem. Foi certo que houve avanços nessas relações graças às estratégias pedagógicas postas em prática. No entanto, o número de sessões de psicomotricidade relacional não se mostrou suficiente para algumas crianças avançarem de modo considerável nesses aspectos. Isso indica a importância da continuidade da proposta na escola.

Chama-se a atenção para o comportamento das crianças que facilitou a brincadeira compartilhada. As crianças que se interessavam por determinada brincadeira não solicitavam apenas verbalmente a autorização para brincar junto. Observou-se que as crianças se interessavam pela brincadeira alvo, aproximavam-se, apanhavam algum material ou objeto que compunha a brincadeira alvo e logo alcançavam à criança “dona” da brincadeira. Esse comportamento facilitou a interação entre as crianças. Diferentemente de outros comportamentos de importunação.

Os resultados das observações fechadas confirmam os efeitos positivos da pesquisa. A relação entre as crianças durante as atividades propostas melhorou e

apoiou as aprendizagens, fundamentalmente, na diversificação das experiências psicomotoras e no avanço de aprendizagens atitudinais. De modo geral, se somar todas as menções das interações, observa-se a proporção superior de interações que privilegiaram as aprendizagens e a socialização. A tendência das interações boas foi ascendente após as primeiras sessões de psicomotricidade relacional. A maioria das crianças (53%) passou a interagir mais, independente do gênero. No que se refere à interação com o gênero oposto, o avanço foi constatado em 76% das crianças. 46% delas passaram a interagir com crianças diferentes. As relações de compartilhamento tiveram melhora para 29% das crianças que não apresentavam esse comportamento. A maioria das crianças começou e terminou a pesquisa sem demonstrar comportamentos agressivos ou agressividades, no entanto 18% avançaram nesses aspectos. A maioria das crianças não demonstrou isolamento nas sessões. Porém, 47% das crianças avançaram nesse aspecto. Portanto, as interações sociais melhoraram e contribuíram para as aprendizagens.

A frequência de presença nas sessões foi fundamental para as crianças melhorarem em aspectos sociais. Isto é, a pesquisa demonstrou que quanto mais a criança participava, mais ela progredia em aprendizagens do conteúdo e da socialização. As anotações dos avanços privilegiaram as crianças que não iniciaram a pesquisa demonstrando boas relações sociais. A observação, nesses aspectos, possui um problema de viés. Não foi possível analisar os avanços das crianças que iniciaram a pesquisa com desempenho bom na pauta da observação estruturada. Entretanto, segundo Negrine (2002), “a atuação do professor é de provocação, de estimulação, de reforço e de intervenção **para ajudar os que mais necessitam** ou para fazer valer as regras pré-estabelecidas” (p. 47, grifo nosso). Nesse sentido, a pauta da observação foi válida por privilegiar quem mais necessitava de ajuda para o avançar das relações sociais. Os três principais avanços foram na interação entre os gêneros, a não interação sempre com as mesmas crianças e não se isolarem dos demais. As cinco crianças que mais avançaram nas relações sociais contaram com a seguinte média de presença: 78,75%, confirmando a importância de se fazerem presentes nas sessões de psicomotricidade relacional. Os retrocessos não foram expressivos para concluir algum tipo de fracasso, constam apenas para ilustrar o acompanhamento das relações sociais.

Quadro 15 – Síntese dos principais resultados da pesquisa

OBJETIVOS DO ESTUDO	PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO
a psicomotricidade relacional para o ensino de atividades circenses	<ul style="list-style-type: none"> – A psicomotricidade relacional sustentou os processos de ensino e de aprendizagem das atividades circenses; – A interação pedagógica da estrutura didática (funcional, auto estruturante e efetuação) possibilitou a condução do conteúdo proposto. – O desenvolvimento das atividades circenses esteve alinhado às finalidades da psicomotricidade relacional; – Os saberes foram mediados por momentos dialógicos nos rituais de entrada e saída, apoiando tendências pedagógicas atuais da EF escolar; – As questões de segurança encontraram suporte na psicomotricidade relacional; – Os mobiliários, os espaços, os tipos de piso foram importantes didaticamente para o desenvolvimento do objeto de ensino; – A flexibilidade da estrutura metodológica possibilita novas adequações advindas das reflexões docente.
as aprendizagens das crianças nas modalidades circenses	<ul style="list-style-type: none"> – As crianças enriqueceram o vocabulário psicomotor em manipulações, em equilíbrio sobre objetos e em expressividade corporal por meio das brincadeiras de circo e exercícios; – Observou-se que quanto mais as crianças brincavam de circo ou exercitavam-se, mais progrediam em habilidades psicomotoras; – A maior liberdade das crianças apoiou atividades criativas, diversificando as experiências psicomotoras, estéticas e expressivas; – A frequência de presença nas sessões condicionou as aprendizagens circenses e avanços em socialização; – O conteúdo das brincadeiras das crianças demonstrou o avançar das significações conceituais circenses; – A relação entre as crianças durante as atividades propostas melhorou e apoiou as aprendizagens, fundamentalmente, na diversificação das experiências psicomotoras e no avanço de aprendizagens atitudinais; – A implicação pedagógica se mostrou fundamental para as aprendizagens circenses.

Fonte: Elaboração do autor (2022)

As compreensões que emergiram da pesquisa demonstram o alcance dos objetivos propostos. O mais importante foi em constatar que a psicomotricidade relacional sustentou os processos de ensino e de aprendizagem das atividades circenses. No entanto é relevante apontar os pontos negativos e positivos da proposta. Como pontos negativos temos alguns destaques. A maior autonomia das crianças pode ser elemento negativo para o desenvolvimento do objeto de ensino, haja vista alguma distração ou ausência do(a) docente em atividades de risco desempenhadas

pelas crianças. Outro fator que pode ser desafiador para o desenvolvimento das atividades circenses é a falta ou pouca experiência docente na psicomotricidade relacional. No entanto, o trabalho reflexivo e a busca teórica ou formativa na implicação pedagógica nessa metodologia qualificarão a proposta. A brincadeira fora da temática circense, de certa maneira, prejudicou o acesso e o ritmo individual de cada criança. O acúmulo dos materiais circenses em outras brincadeiras dificultou a brincadeira de circo, logo o tempo destinado às atividades circenses foi reduzido. As relações entre as crianças melhoraram, porém o número de sessões não foi suficiente para algumas crianças avançarem consideravelmente nesses aspectos. Isso indica a importância da continuidade da proposta na escola.

Como pontos positivos temos a organização didática, a partir da disponibilidade física da escola, ocasionando melhores encaminhamentos pedagógicos. Essas relações são necessárias porque, na psicomotricidade relacional, as crianças não ficam ociosas esperando a sua vez em determinada atividade. As estratégias de ensino para as atividades circenses encontraram respaldo na psicomotricidade relacional por meio da interação professor(a)/aluno(a) – funcional, auto estruturante e efetuação. A maior liberdade das ações realizadas pelas crianças demonstrou surgir formas criativas e combinadas de realizar exercícios e brincadeiras, fatores determinantes para a diversificação de experiências e aprendizagens circenses. O espaço dos disfarces da psicomotricidade relacional foi fundamental para a introdução e o desenvolvimento da modalidade de palhaço. As atividades circenses alinharam-se às experimentações corporais múltiplas e diversificadas e ao estímulo da vivência simbólica, finalidades da psicomotricidade relacional. Essa aproximação entre as atividades circense e a psicomotricidade relacional demonstrou uma potente forma de desenvolver os aspectos procedimental, conceitual e atitudinal do conteúdo.

Por último, ficam sugestões de outros estudos. A corda bamba necessita de novas análises por meio da psicomotricidade relacional, já que foi disponibilizada em poucas sessões. O material utilizado para a corda bamba e as estratégias pedagógicas podem ser mais bem explorados em novos estudos. A brincadeira fora do conteúdo trabalhado acumulava os materiais circenses. Torna-se necessário avanços em estratégias pedagógicas que possam minimizar esses obstáculos, qualificando melhores maneiras para aumentar o acesso e a permanência das crianças nas atividades circenses. Não foi ênfase explorar a música nas sessões,

entretanto essas relações contam com potencialidades para qualificar e contextualizar as atividades circenses. Outros estudos podem sustentar outros aspectos não explorados suficientemente por essa pesquisa: a confecção dos materiais circenses pelas crianças, as apresentações circenses à comunidade escolar, a mímica na modalidade de palhaço e melhor desenvolvimento dos malabares de tipo equilíbrio. Outro ponto interessante a ser explorado seria a introdução e o desenvolvimentos de outros conteúdos específicos da EF escolar por meio da psicomotricidade relacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 5ª ed., 2009, 174 p.

ALMEIDA, Ronaldo de. Roteiro para o emprego de grupos focais. *in*: ABDAL, Alexandre *et al.* (org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p.42-59.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *in*: ABDAL, Alexandre *et al.* (org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP: São Paulo, 2016, p. 8-23.

ANDRADE, Luiz Rafael dos Santos; LINHARES, Ronaldo Nunes. COSTA, António Pedro. Estratégias para o uso de representações visuais na análise de dados qualitativos em QDAS. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 255-276, out./nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8807>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8807>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ASSIS, Amanda Dória; PONTES, Maicon Felipe Pontes. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: repensando a atuação docente. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 113-123, set., 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p113>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p113>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ÁVILA, Márcia Garcez de; SELAU, Bento; RODRIGUES, Júlia Loren dos Santos. Análise de uma estratégia didática baseada na proposição de mediação em aulas de Biologia. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 559–583, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65930>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65930>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BARBOSA, Eliane dos Santos. Afetividade no processo de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 01–18, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.60420>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60420>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BITTNER, Martin. Interruption as a crisis. Discourse and practices of progressive education. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 282–296, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.3.2019.282-296.1550>. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1550>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BOLOGNESI, Mario Fernando. O novo-velho circo. Moringa - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 9, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2177-8841.2018v9n2.43624>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/43624>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 2, p. 43-55, jul. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1256>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008, 172 p. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/livraria/introducao-a-pedagogia-das-atividades-circense-v1/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico. **Revista Stadium**: Buenos Aires, n. 195, 2006. Disponível em: http://diverrisa.es/web/uploads/documentos/EXPRESION%20CORPORAL/Juegos_Circenses.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Rola-bola: iniciação. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=20>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A perna de pau circense – o mundo sob outra perspectiva. **Motriz**, v.9, n.3, p. 125-133, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/07Bortoleto.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MACHADO, Gustavo Arruda. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Corpoconsciência**, v. 7, n. 2, p. 39-70, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3923>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRACHT, Valter. Educação Física no ensino Fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. n. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. p. 1-14, nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da República Federativa do**

Brasil, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 27833, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 146, dez. 2017. seção 1.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ed. 242, p. 120, dez. 2018. seção 1.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v17i0.8654739>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 29 dez. 2021.

CARAMÊS, Aline de Souza *et al.* Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Motrivivência**: Florianópolis, Ano XXIV, n. 39, p. 177-185, Dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p177>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n39p177>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CARDANI, Leonora Tanasovici *et al.* Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v. 25, n. 4, p. 128-140, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.31501/rbcm.v25i4.7723>. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7723>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CARVALHO, Lisiane Teixeira de Armas. **A gestão das práticas nas aulas de Educação Física pelo professor de referência**: psicomotricidade relacional, imitação e interações entre meninos e meninas. 79 f. 2016. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus

Jaguarão, Jaguarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/1461>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CASTRO, Alice Viveiro de. A arte do insólito. **Revista Continente Cultural**, n. 77, maio. 2007. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/colunista/a-arte-do-insolito-2/>. Acesso em: 15 out. 2021.

CASTRO, Alice Viveiro de. **O elogio da bobagem** – palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: ed. Família Bastos, 2005.

COCITO, R. P.; MARIN, F. A. D. G. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.5153>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5153>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CORSI, Laís. Marconato; DE MARCO, Ademir; ONTAÑÓN, Teresa. Educação física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.51387>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/51387>. Acesso em: 6 nov. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em aberto**: Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/267>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. p. 64-79, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view. Acesso em: 12 dez. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2003.

DE BLAS, Xavier; MATEU, Mercé. El circo y la expresión corporal. *In*: JORNADAS PROVINCIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, VI, 2000, Calatayud. **Anais** [...]. Calatayud 2000. Disponível em: <https://www.circoteca.cl/2019/05/el-circo-y-la-expresion-corporal-texto-marce-mateu-xavi-de-blas-2000/>. Acesso em: 15 out. 2021.

DOS ANJOS, Ricardo Eleutério; ZOCOLER, Juliane Cristina. O conceito de imitação em Vigotski e a educação escolar infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em: 09 fev. 2021.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações docentes em brincadeiras e a autonomia de crianças no 1º ano do ensino fundamental. **educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 174–187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p174-187>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5192>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Atividades circenses**: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar. 2007. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274902>. Acesso em: 19 out. 2021.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física escolar pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/63>. Acesso em: 02 nov. 2021.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho Atividades circenses. In: JAIME GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Cristina Suraya; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Ginástica, Dança e Atividades Circenses**. Maringá: Eduem, v. 3, 2ª ed., 2017, 232 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170987>. Acesso em: 05 nov. 2021.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; PÉREZ-GALLARDO, Jorge Sergio. **Arte circense no âmbito escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010. (Coleção Educação Física) Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Reny da Rosa Collares. **Projeto Político Pedagógico**. Bagé, 2012, 21 p. Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Reny da Rosa Collares. **Regimento Escolar**. Bagé, 2019, 25 p.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela. Um aluno com síndrome de Down na EF da escola comum. in: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

FURINI, Anselmo Barce. Metodologia da psicomotricidade relacional. in: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento. Psicomotricidade relacional na perspectiva da educação inclusiva. in: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.).

Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

GOMES, Manoel Messias. A evolução da família: concepções de infância e adolescência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/16/a-evolucao-da-familia-concepcoes-de-infancia-e-adolescencia>. Acesso em: 27 jan. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed 5ª ed., 1998, 200 p.

HICKMANN, Adolfo Antonio. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski.** Curitiba, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça cidades e estados do Brasil.** Brasília: IBGE, v 4.6.11, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bage/panorama>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ILKIU, Elisângela Carvalho. Respeitável público, o circo chegou: trajetórias e malabarismos de um espetáculo. **Temporalidades**, Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG. v. 3, n. 1, jan/jul de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/319/58>. Acesso em: 19 out. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43020372>. Acesso em: 23 nov. 2021.

INVERNÓ, Josep Curós. El circo en la escuela. **Revista Tándem**, Barcelona, n. 16, p. 71-83, jul. 2004. Disponível em: <https://www.circoteca.cl>. Acesso em: 03 nov. 2021.

JAIME GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Cristina Suraya; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Ginástica, Dança e Atividades Circenses.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura. Circo, educação e continuidade: a criação da escola nacional e a formação do artista no Brasil entre 1975-1984. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 578-604, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8650407>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650407>. Acesso em: 3 dez. 2021.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como documentos de pesquisa. *In*: Bauer, Martin W., Gaskell, George (editores); Guaresch, Pedrinho A. (tradução).

Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002, P. 137-155.

LOPES, Ana Eliza Machado. **As práticas de ensino e as aprendizagens com os números nos anos iniciais.** 100p. 2020. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riui/5204>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Trad. GURGUEIRA, Fernando Limongeli. São Paulo: Ícone, 1990.

LUZ, Leonardo Marcelino; MAGALHÃES, Kresley Neri. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: significações de uma professora. **Conexões**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 149–165, 2015. DOI: 10.20396/conex.v13i2.8640660. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640660>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MARQUES, Circe Mara; CARNEIRO, Luciane Catarina. A organização de espaços de brincadeiras no maternal II: uma experiência com caixas temáticas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17159>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. BNCC para que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA REGIONAL DA ANPED, XII, 2018, Porto Alegre. Trabalho apresentado no GT 09 - Currículo. Porto Alegre, **Anais [...]**, Porto Alegre: ANPED-Sul, 2018.

MESSIAS, Adria Maria; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Atividades circenses na educação física: possibilidades e limites para a educação infantil. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 5, n. 1, p. 96–105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p96-105>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle. Resenha do livro introdução à pedagogia das atividades circenses. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* 33 (3), Set 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/pgLBn8YsprjnKb5pbxLTGYf/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes. Circo: desafios para a consolidação científica de uma arte secular. [entrevista a] Marco Antonio Coelho Bortoleto. **REB: Revista**

de estudios brasileños, v. 6, n. 13, p. 187-200, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reb/issue/view/11379>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 04 fev. 2022.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77157>. Acesso em: 03 dez. 2021.

NEGRINE, Airton. **Corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002. 234 p.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. v. 3, Porto Alegre: PRODIL, 1995. 171 p.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Perspectivas Psicopedagógicas**. v. 2, Porto Alegre: PRODIL, 1994 b. 109 p.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Simbolismo e jogo**. v. 1, Porto Alegre: PRODIL, 1994 a. 124 p.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223. Jul./Set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2522>. Acesso em: 04 jan. 2022.

OLIVEIRA, Josiane Silva de; CAVEDON, Neusa Rolita. Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense. **Rev. adm. empres.** 53 (2), Abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000200004>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán. **Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos**. 2012. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, Campinas, 2012. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=864390. Acesso em: 9 nov. 2021.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. **Apunts. Educación Física y Deportes**, n. 115, p. 37-45, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>. Disponível em: <https://revista-apunts.com/todos-a-la-pista-el-circo-en-las-clases-de-educacion-fisica>. Acesso em: 31 out. 2021.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio; SILVA, Erminia. Educação corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 62, n. 62, p. 233-243, maio. 2013. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie620592>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/592>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo Mallet; SERRA, Mercè Mateu; BORTOLETO, Antonio Coelho. O debate pedagógico sobre a arte do circo na revista *Éducation Physique et Sport* (1969-2015). **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 567-582, abr./jun. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56746>. Acesso em: 28 out. 2021.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antonio. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 18, n. 2, p. 149-168, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22960>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22960>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán; LOPES, Daniel de Carvalho; RODRIGUES, Gilson Santos; CARDANI, L. T.; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. CORPO e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola de equilíbrio circense. **Educacion fisica y ciencia**: Buenos Aires : Universidad Nacional de La Plata, 2019. v. 21, n. 2 abr./jun. 2019. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1192250. Acesso em: 31 out. 2021.

OST, Mariana Afonso; VIANNA, Marcelo; PEREIRA, Gabriel Silveira. A arte circense e seu diálogo com a educação física: uma experiência no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do sul. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 1–13, 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9883>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9883>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PAIVA, Mariana; LINO, Dalila; ALMEIDA, Ana Maria. A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 19–35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.176>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/176>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PAZOS-COUTO, José; TRIGO, Eugenia. Motricidad Humana y gestion municipal. **Estudios Pedagógicos**, vol. 40, no. 1, Jan. 2014, p. 373. Disponível em: <https://go-gale.ez96.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A466167138&v=2.1&it=r>. Acessado em: 8 Dez. 2021.

PÉREZ-GALLARDO, Jorge; GUTIÉRREZ, Luis Linzmayer. As relações do circo com a escola. *In*: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (Org.). **Introdução à Pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.

HAUFFE, Mirian Kormann; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. A educação física e o funambulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX).

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, n. 36, Abr./Jun. 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200018>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/RBnbcw9XqVWn9WqBMbqx7kn/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RIBEIRO, Camila da Silva *et al.* O “não lugar” do circo na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 247-263, jul. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.21814/rpe.16128>. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/16128>. Acesso em: 31 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

RODRIGUES, Gilson Santos; MELO, Caroline Capellato; MAZZEU, Thaíse Rittmeister; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 167–173, nov. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27491>. Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27491)

[revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27491](https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27491). Acesso em: 27 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.

SELAU, Bento. Estudos em psicomotricidade: em direção à psicomotricidade relacional. *in*: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

SELAU, Bento. O comportamento lúdico infantil em aulas de natação. **Movimento (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 52–60, 2000. DOI:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.11783>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11783>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SELAU, Bento; FURINI, Anselmo Barce; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. A resolução de conflitos na escola sob a perspectiva da psicomotricidade relacional. *in*: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (Org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. Lajeado, RS: Univates, 1ª ed., 2010, 164 p.

SERRA, Mércé Mateu; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME).

Emancipação, v. 11, n. 1, dez. 2011. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/2463>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Erminia. **Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil**. Organização Itaú Cultural. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2022. 440 p., E-pub.

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

SILVA, Erminia. **As múltiplas linguagens na teatralidade circense: Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX**. 2003. 370p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280997>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Erminia. **O circo: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX**. 1996. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279775>. Acesso em: 19 out. 2021.

SIMIANO, Luciane Pandini. A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 43–57, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4578>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4578>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SITTA, Kellen Fabiana; MELLO, Maria Aparecida. Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 43, p. 108-127, 29 jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p108-127>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6312>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/imagens-da-educac3a7c3a3o-no-corpo-carmen-lucia-soares.pdf> . Acesso em: 29 out. 2021.

SOUZA, Fabrício de; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2002, v. 15, n. 3, p. 489-496. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300004>. Acesso em: 08 fev. 2022.

TENGAN, Ellen Yukari Maruyama; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Vamos brincar de circo: corpo “em arte” na Educação Infantil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4656>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4656>. Acesso em: 1 nov. 2021.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo e a inovação curricular na formação de professores de educação física no Brasil.

Movimento: Porto Alegre, out. 2019. ISSN 1982-8918. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88131>. Acesso em: 02 nov. 2021.

doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88131>.

UNESCO (Oficina Internacional de Educação). Célestin Freinet. Paris: **Revista Perspectivas**, vol. XXIII, nº 1-2, p. 425-441, 1993. Disponível em:

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad.

FRÓIS, João Pedro. Portugal, Lisboa: Dinalivro, 2012.

WANDERLIND, Fernanda *et al.* Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. **Paidéia**: Ribeirão Preto. 2006, v. 16, n. 34, p. 263-273. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200014>.

Acesso em: 08 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento

psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. ISSN: 1808-6535. Disponível em:

<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.

BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOGUI, Bianca Arantes Martins; Toledo, Eliana de. BORTOLETO, Marco Antonio

Coelho. Inclusão do aluno com deficiência visual nas atividades circenses sob a perspectiva dos profissionais da área. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 70-79, 2017. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4593>.

Acesso em: 9 nov. 2021.

YONAMINE, Mariana Harue; ROSSI, Fernanda. Experimentando as atividades

circenses e ressignificando as relações sociais na escola. **Motrivivência**,

Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-24, 2021. DOI: [https://doi.org/10.5007/2175-](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e77923)

[8042.2021e77923](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e77923). Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77923>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; GODOY, Luis

Bruno de; AMARAL, Laurianne Sorrrilha do. A utilização do tecido acrobático como conteúdo nas aulas de educação física escolar: um estudo com uma nona série do ensino fundamental. **Repertório**, Salvador, ano 23, n. 35, p. 63-86, 2020.2

ZAIM-DE-MELO, Rogério. Vai, vai, começar a brincadeira: as atividades na extensão universitária. **Em Extensão**, v. 18, n. 2, p. 178-185, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v18n22019-47997>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/47997>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ZANOTTO, Luana; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Atividades circenses na educação física: transformando a escola em picadeiro. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 2, p. 23-32, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4308>. Acesso em: 15 nov. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado responsável legal, mãe, pai ou membro familiar que possui a guarda de fulano de tal, primeiramente, agradecemos a disponibilização em ler nosso termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa visa, de forma geral, melhorar a qualidade do ensino de educação física escolar e colaborar com outros estudos acadêmicos para esse mesmo fim.

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de fulano de tal na pesquisa “**A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de educação física a escolares do 1º ano do ensino fundamental**”, desenvolvida por Luís Fernando Lacerda Lence, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, sob orientação do Professor Dr. Bento Selau da Silva Júnior.

Toda a pesquisa científica deve obedecer a critérios éticos, esse documento procura esclarecer os termos da pesquisa para subsidiar a autorização da criança pela qual você é responsável, caso a escolha seja pela não participação, a pesquisa não contará com a presença da criança de sua responsabilidade nas aulas destinadas à implementação do objeto a ser investigado, respeitando a sua vontade.

O estudo tem como objetivo avaliar a utilização da prática psicomotriz educativa de enfoque relacional no ensino de atividades circenses em aulas de educação física a uma turma do 1º ano do ensino fundamental, mais especificamente, intenta-se avaliar o ensino de modalidades circenses pertencentes a três unidades didático-pedagógicas - manipulações, equilíbrios sobre objetos, encenação; as relações entre as crianças durante as atividades propostas. Essa metodologia tem como eixo central a brincadeira espontânea da criança, sob supervisão e implicação, ao decorrer das atividades, do professor pesquisador. Nas unidades de manipulação, serão disponibilizados alguns materiais didáticos circenses, como bolinhas de malabares, “Balangadã⁵⁸”, bastões pequenos de madeira, e outros que possam atender a essa unidade; nas unidades de equilíbrio sobre objetos, serão disponibilizados pés de lata, rola-rola ou rolinho, espaguete de espuma; nas unidades de encenação, serão disponibilizados alguns adereços de fantasias que remetem à linguagem circense. A pesquisa buscará desenvolver um ambiente lúdico, podendo haver a presença de música, contação de histórias, materiais gráficos de apoio, como gravuras da temática do circo, atividades de colorir, dentre outros.

A participação da criança participante consiste em vivenciar as aulas propostas que tem como temática o ensino de atividades circenses nas aulas de educação física, a estrutura básica da metodologia consiste em um ritual de entrada, onde o pesquisador irá socializar a organização da aula e outras orientações, assim como explicar as normas de convívio dentre os participantes; a sessão propriamente dita, em que a criança irá brincar espontaneamente com os materiais propostos, concomitantemente haverá a presença do professor pesquisador e sua implicação pedagógica; e o ritual de saída, onde a criança terá espaço para comunicar suas facilidades, dificuldades e sensações do que foi vivenciado. A duração da pesquisa será entre 1 a 2 meses, e aulas de 50 a 70 minutos.

⁵⁸ O balangandã é um instrumento de malabarismo, muito utilizado por artistas de circo. Consta de uma corda, com uma bola no fim, terminado em fitas coloridas. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi)

Todas as atividades corporais de movimento possuem riscos de acidente: cair no chão, torcer o pé, contato incidental com objetos, dentre outros; podendo ser nas aulas de educação física, no recreio, em atividades fora da escola, ou em qualquer espaço que a criança brinque. O pesquisador, em todas as atividades propostas, se compromete em diminuir o máximo possível os riscos de acidentes, sendo uma estratégia fundamental assumida como muito importante, adequando as atividades ao estágio de desenvolvimento da criança e a quesitos pedagógicos. As atividades circenses no âmbito escolar têm como objetivo criar condições de vivências elementares da cultura do circo de forma lúdica, sem ênfase nas atividades atreladas ao risco (pertencentes a simbologia popular), mas sim nas experiências culturais dessa proposta. Caso ocorra algum acidente, os primeiros cuidados serão realizados na escola e o responsável será imediatamente comunicado.

O presente convite se deve pela possibilidade em colaborar diretamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que estimule capacidades importantes na criança nas aulas de educação física, pois outros estudos realizados apontaram como positivo o ensino de atividades circenses na escola: melhora da expressão corporal, habilidades motoras, relações interpessoais entre as crianças, aprendizagem da cultura milenar do circo, contato com formas de expressão artística, enriquecimento do vocabulário psicomotor da criança de modo geral. Nesse sentido, julgamos interessante a sua autorização para a participação da criança participante em nosso estudo, haja vista que as atividades circenses ainda carecem de bases metodológicas sólidas para essa etapa do ensino fundamental.

Uma das ferramentas metodológicas a ser utilizada se refere a gravações de vídeos das aulas propostas, estas gravações servirão apenas de suporte para as observações e grupos focais do trabalho a ser desenvolvido. O pesquisador se compromete a não divulgar as faces das crianças participantes e a guardar esse material audiovisual de forma segura e restrita ao pesquisador e ao orientador desta pesquisa. As identidades das crianças participantes não serão postas no trabalho, ou em qualquer outro tipo acadêmico de publicação, caso seja necessário utilizar alguma imagem para descrever as atividades, será utilizado a opção de desfoque na(s) face(s) dos participantes. Além disso, os produtos resultantes das gravações terão finalidade, sobretudo, na análise dos dados coletados, o pesquisador se compromete ao sigilo e à confidencialidade na guarda dessas informações e a sua utilização. As gravações serão armazenadas em meios digitais por um período de pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, serão descartadas. Como a gravação faz parte estratégica da pesquisa, a sua não aceitação isolada inviabiliza a participação total da criança participante, haja vista que todas as etapas serão gravadas.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação da criança ou sobre a pesquisa, que poderá ser feito através do contato explicitado neste Termo. Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).”

Conforme a res 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”. Dessa maneira, o pesquisador se compromete em compartilhar a pesquisa e os

produtos acadêmicos que dela resultem com a escola de maneira física, tornando este material disponível a quem interessar na secretaria da escola.

Por favor, leia atentamente todas as informações e, após ter lido todo o documento, se tiver de acordo, assine-o e rubrique todas as páginas, sendo uma via para você e a outra via assinada e com rubrica ao pesquisador. A participação da criança somente poderá ocorrer após a entrega deste documento à escola ou ao pesquisador.

Informações do pesquisador responsável: Residente no município de Bagé - RS, **telefone para contato (XX)XXXXXXXXXX, e-mail: luislence@unipampa.edu.br**. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, fique à vontade para entrar em contato.

Endereço institucional: Unipampa Campus Jaguarão - rua Conselheiro Diana, S/N - Jaguarão/RS - 963000-000 - Fone: (53) 3266-9400.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289; E-Mail: cep@unipampa.edu.br; <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>
Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 7A, Caixa Postal 118Uruguaiana – RS, CEP 97500-970.

Bagé, xxxxxxxxx de xxxx.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

Onformo que entendi os objetivos e condições de participação da criança pela qual sou responsável na pesquisa intitulada “A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de educação física a escolares do 1º ano do ensino fundamental” e concordo em autorizar sua participação.

Autorização das filmagens:

- Autorizo a gravação das aulas propostas pela pesquisa.
 Não autorizo a gravação das aulas propostas pela pesquisa.

Bagé, xxxxxxxxx de xxxx.

(Assinatura do(a) responsável legal do(a) participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

APÊNDICE B – termo de assentimento do menor

Título do projeto: A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de educação física a escolares do 1º ano do ensino fundamental

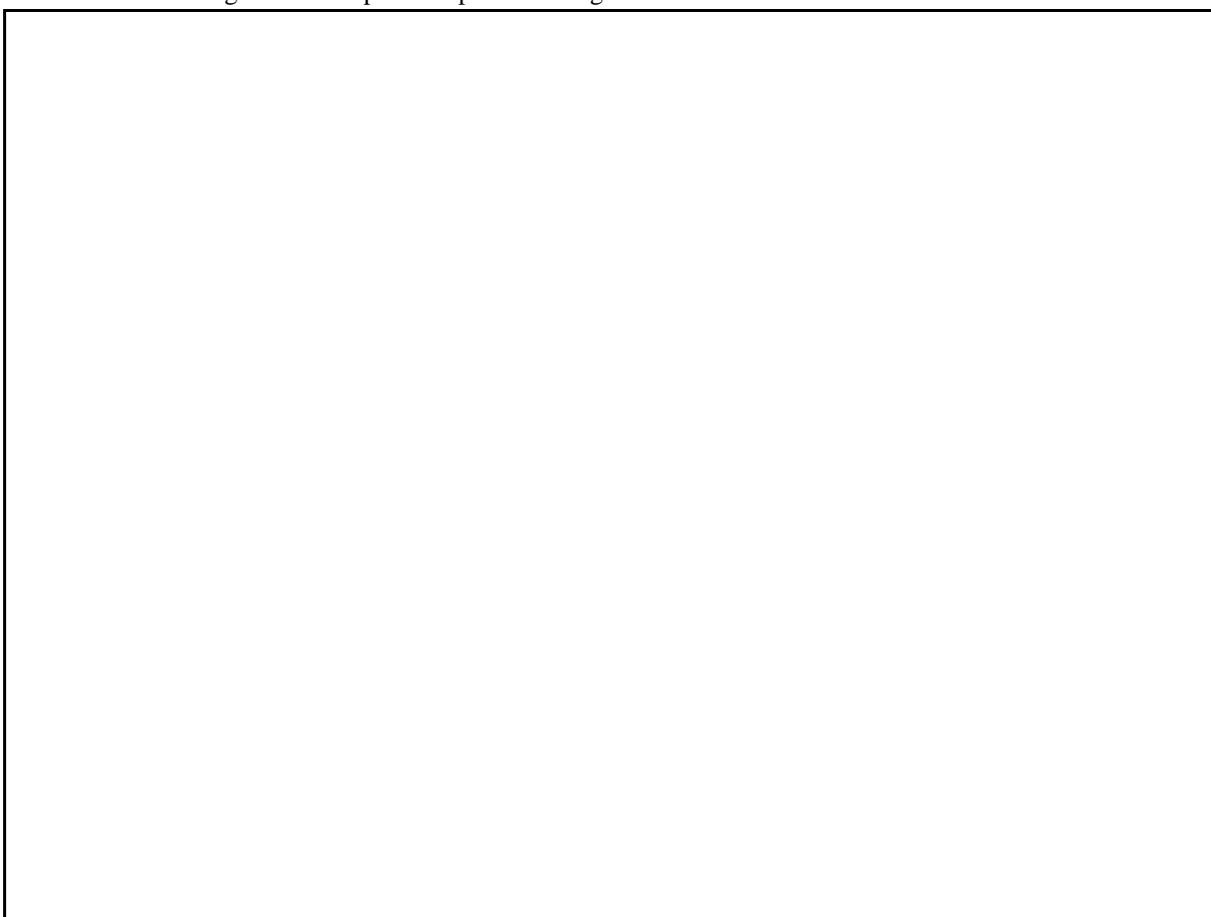
Pesquisador responsável: Luís Fernando Lacerda Lence

Pesquisador participante: Fulaninho de tal

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (XX)XXXXXXXX

Neste momento, o pesquisador irá indagar se alguém já brincou de circo, o que eles sabem sobre o circo, quem já foi ao circo ou conhece alguém que trabalha no circo. Após essa conversa inicial o pesquisador irá perguntar se a turma gostaria de ter aulas de circo e brincar de circo com o pesquisador, se houver aceitação, o pesquisador irá disponibilizar a cada criança um documento e solicitar que desenhem o que quiserem no espaço abaixo, explicando que somente terão aulas de circo quem entregar o desenho ao pesquisador. (lembrando que a participação está condicionada a entrega do TCLE pelos responsáveis legais.



Bagé,, _____ de _____ de 2022.

Se você tiver alguma dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C – termo de coparticipação



Os pesquisadores Luís Fernando Lacerda Lence e Bento Selau da Silva Júnior, responsáveis pela execução da pesquisa intitulada “A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de educação física a escolares do 1º ano do ensino fundamental”, solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br, devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Fulana de tal, ocupante do cargo de Diretora na Escola Municipal Professor Reny da Rosa Collares, autorizo a realização nesta instituição de ensino a pesquisa “A psicomotricidade relacional como proposta de ensino de atividades circenses nas aulas de educação física a escolares do 1º ano do ensino fundamental”, sob a responsabilidade do pesquisador Luís Fernando Lacerda Lence, tendo como objetivo primário avaliar a utilização da prática psicomotriz educativa de enfoque relacional no ensino de atividades circenses em aulas de educação física a uma turma do 1º ano do ensino fundamental.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Bagé, 17 de novembro de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

APÊNDICE D – pauta das observações fechadas

Nome da criança: _____

Sessão nº ____ data: _____

Tema do ritual de entrada: _____

Modalidade circense da sessão: _____

Música: sim ____ / não ____

1.4 Com os outros

Há interação no jogo de outras crianças: sim ____ / não ____

Há interação no jogo de outras crianças de gênero oposto: sim ____ / não ____

Interação sempre com as mesma(s) criança(s): sim ____ / não ____

Há atividade imitativa: sim ____ / não ____

Compartilha os objetos e materiais: sim ____ / não ____

Há comportamento agressivo: sim ____ / não ____

Isola-se dos demais: sim ____ / não ____

Obedece às normas e orientações do professor: sim ____ / não ____

Recebe bem as propostas do professor: sim ____ / não ____

(Baseado em Negrine, 2002)

APÊNDICE E – pauta do grupo focal

Gostam de brincar de circo?

ANEXOS

ANEXO A – Ilustração do circo-família

