

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**EGLON FONSECA**

**O CORPO E SEUS SENTIDOS: PERSCRUTANDO  
POSSIBILIDADES NO TRABALHO DO ARTE EDUCADOR CIRCENSE**

São Paulo  
2018

EGLON FONSECA

O CORPO E SEUS SENTIDOS: perscrutando possibilidades no  
trabalho do arte educador circense

Tese apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como requisito  
obrigatório para obtenção do título de  
Doutor em Educação, Arte e História da  
Cultura.

ORIENTADOR: Prof<sup>a</sup>. Dr. MARCELO MARTINS BUENO

São Paulo

2018

F676c Fonseca, Eglon Pinto da.

O corpo e seus sentidos : perscrutando possibilidades no trabalho

do(a) arte educador (a) circense / Eglon Pinto da Fonseca.

131 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) -

Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

Orientador: Marcelo Martins Bueno.

Bibliografia: f. 129-131.

1. Circo. 2. Arte-educador circense. 3. Movimento corporal. I.

Bueno, Marcelo Martins, orientador. II. Título.

CDD 791.3


EGLON PINTO DA FONSECA

O CORPO E SEUS SENTIDOS: PERSCRUTANDO POSSIBILIDADES NO  
TRABALHO DO(A) ARTE EDUCADOR(A) CIRCENSE

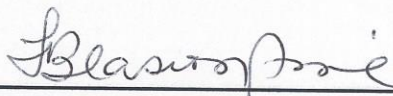
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Arte e História da Cultura da  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como  
requisito parcial à obtenção de título de Doutor em  
Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr. Marcelo Martins Bueno  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Maria Blascovi de Assis  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr.<sup>a</sup> Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Bissoto  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL



Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto  
Universidade de São Paulo - USP

Dedico a minha bela esposa Manoela Fonseca e ao meu filho Guilherme Fonseca, pela paciência, amor e compreensão que foram fundamentais nesse processo.

## AGRADECIMENTOS

- A professora Dr<sup>a</sup> Elcie Masini, por estar ao meu lado nos momentos cruciais dessa jornada, me orientando com paciência e carinho.
- Aos arte-educadores entrevistados, que com presteza e atenção contribuíram para que esse trabalho fosse realizado
- A professora Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Blascovi de Assis e ao professor Dr Celso Fernando Favaretto, pelas valiosas observações nas bancas de qualificação e defesa.
- As professoras Dr<sup>a</sup> Mirian Celeste e Maria Luiza Bissoto, por aceitarem o convite na banca e por suas valiosas contribuições.
- A Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo incentivo por meio da Bolsa Mack-Pesquisa.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS.....	71
--	----

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1.....56

FIGURA 2.....56

FIGURA 3.....83

FIGURA 4.....86

FIGURA 5..... 100

FIGURA 6.....115



## RESUMO

Este trabalho de pesquisa investigou os sentidos que os(as) arte-educadores circenses atribuem ao movimento corporal, e como essas crenças se articulam nas suas ações educativas. O objetivo foi o de compreender às suas práticas por meio de seus depoimentos para, posteriormente, perscrutar possibilidades de realizar uma interlocução entre suas subjetividades, o conceito de educação circense e alguns pressupostos do paradigma da corporeidade. Para coletar essas informações recorreremos à entrevista semiestruturada e gravamos os depoimentos para posterior transcrição, na íntegra. As informações foram organizadas, e delas foram extraídas as unidades de significado mais esclarecedoras para o nosso objetivo. A partir das informações levantadas, junto aos(as) educadores(as) e o referencial teórico-metodológico, foi possível perceber que os seus trabalhos podem assumir diferentes sentidos. No entanto, houve o consenso, entre esses profissionais, de que o movimento corporal, no circo, é técnico, expressivo-comunicativo e contribui para o desenvolvimento da consciência corporal. As reflexões realizadas ao final desse trabalho sugerem a necessidade de se aprofundar na questão propondo novas pesquisas, para que se tenha maior clareza do que seja educar por meio dessas linguagens.

Palavras-chave: práticas corporais circenses, arte-educação; aprendizagem corporal

## ABSTRACT

This research investigates the senses that (how) circus art-educators attribute to body movement, and how these beliefs are articulated in their educational actions. The objective was in fact to their practices through their testimonies and, later on, to explore possibilities for an interlocution between their subjectivities, the concept of education circa and some assumptions of the paradigm of corporeity. To collect this information we used the semi-structured interview and recorded the testimonies for later transcription, in full. How information was organized, and they were extracted as units of meaning more enlightening for our purpose. Based on the information gathered, together with the educators and the theoretical-methodological reference, it is possible to perceive that their works can assume different meanings. However, there was a consensus among these professionals that body movement, not circus, is technical, expressive-communicative and contributes to the development of body awareness. As reflexes made at the end of the work suggest the need to go deeper into the question by proposing new research, so that more clarity of what is to be educated through languages is presented.

Key words: circus corporal practices, art-education; body of learning

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA.....	12
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	19
1.2.1 AS APRENDIZAGENS NO CIRCO TRADICIONAL/FAMÍLIA.....	21
1.2.2 AS APRENDIZAGENS NO CIRCO SOCIAL/ESCOLA.....	23
1.3 DAS HIPÓTESES.....	26
1.4 DA ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	28
1.4.1 O MÉTODO DA PESQUISA.....	28
1.4.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	28
1.4.2.1 O CORPO COMO CAMINHO.....	28
<b>2. UM BREVE HISTÓRICO DO CIRCO E SEU SURGIMENTO NO BRASIL....</b>	<b>32</b>
2.1 RESISTÊNCIA E SUBVERSÃO: A CULTURA CIRCENSE.....	39
2.1.2 O CORPO EM MOVIMENTO COMO OBRA DE ARTE.....	45
<b>3. MÉTODO DA PÉSQUISA.....</b>	<b>51</b>
3.1 MODALIDADE.....	51
3.2 MÉTODO.....	54
3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	55
3.2.1.1. DADOS EDUCADOR 1.....	57
3.2.1.2 ENTREVISTA EDUCADOR 1.....	57
3.2.2.1 DADOS EDUCADOR 2.....	58
3.2.2.2 ENTREVISTA EDUCADOR 2.....	58
3.2.3.1 DADOS EDUCADOR 3.....	60
3.2.3.2 ENTREVISTA EDUCADOR 3.....	60
3.2.4.1 DADOS EDUCADOR 4.....	62
3.2.4.2 ENTREVISTA EDUCADOR 4.....	62
3.2.5.1 DADOS EDUCADOR 5 .....	64
3.2.5.2 ENTREVISTA EDUCADOR 5.....	64
3.2.6.1 DADOS EDUCADOR 6.....	65
3.2.6.2 ENTREVISTA EDUCADOR 6.....	65
3.2.7.1 DADOS EDUCADOR 7.....	67
3.2.7.2 ENTREVISTA EDUCADOR 7.....	67

3.3 COMENTÁRIOS SOBRE ÀS ENTREVISTAS.....	68
3.3.1 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS.....	70
3.3.4 UNIDADES DE SIGNIFICADO	
<b>4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>75</b>
4.1.1 PRESSUPOSTOS PARA PENSAR A ARTE-EDUCAÇÃO CIRCENSE.....	75
4.1.1.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SUA FINALIDADE.....	75
4.1.3 AS INTELIGÊNCIAS/POTENCIALIDADES NO CIRCO.....	81
4.1.3.1 INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL.....	81
4.1.3.2 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL.....	83
4.1.3.3 INTELIGÊNCIA ESPACIAL.....	87
4.1.3.4 INTELIGÊNCIA CINESTÉSICO-CORPORAL.....	89
4.1.4 A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CIRCO E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	91
4.1.5 CIRCO E APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE DO(A) APRENDIZ/ARTISTA(A).....	97
<b>5. HIPÓTESES EXPLICATIVAS DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....</b>	<b>106</b>
5.1 O MOVIMENTO CORPORAL NO CIRCO.....	106
5.1.1 PRÁTICAS ACROBÁTICAS DE SOLO COMO O INÍCIO DA CONSCIÊNCIA.....	106
5.1.2 A QUESTÃO DA PREPARAÇÃO CORPORAL.....	110
5.1.3 MOVIMENTO CORPORAL COMO TÉCNICO.....	113
5.1.4 MOVIMENTO CORPORAL COMO EXPRESSIVO.....	118
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>129</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Apresentação do tema e sua relevância.

Educação é um termo complexo e de difícil definição. A princípio, podemos entendê-la como um processo que visa à formação de sujeitos, no e para o convívio em um determinado contexto sociocultural, ou seja, o educando precisa apreender os saberes e fazeres construídos pelo grupo com que interage (REZENDE, 1990), e contribuir para que essa coexistência seja cada vez melhor, respeitando a sua própria subjetividade e a dos outros. O que sabemos é que cada comunidade humana – entendendo-a como grupo humano que compartilha as experiências no mundo – prepara as futuras gerações para dar continuidade a seus costumes e tradições. Trata-se, portanto, de um processo coletivo, de constante transmissão/reformulação da maneira de viver. Cada comunidade tem traços e características peculiares – práticas, costumes, valores, saberes e conhecimentos – que a identificam e diferenciam de outras e, fazer parte dela, depende do sujeito apreender/compreender os sentidos que ali circulam (RESENDE, 1990), incorporando-os nas suas estruturas e, a partir dela, analisar as experiências e orientar as próprias ações.

Uma vez inseridos nos vários ambientes – família, escola, trabalho, comunidade, entre outros – temos o contato com os vários símbolos existentes, e os sentidos subjacentes a eles. Tais símbolos são representações culturais, que foram construídas historicamente pelo coletivo e que são utilizados para organizar a experiência individual e grupal. Cada comunidade humana organiza suas experiências, formando concepções, concordantes ou não, de valores, comportamentos e normas, que deverão ser compactuadas por todos. Portanto, fazer parte de um grupo social exige de nós um esforço cognitivo e comportamental para compreender seus símbolos e, conseqüentemente, vivermos e nos comportarmos segundo a imagem de seres humanos que ali circulam. (BRANDÃO, 2007; REZENDE, 1978; 1990).

Contudo, devemos entender que, ao mesmo tempo, em que somos moldados pela cultura, somos constituídos também por desejos, vontades e necessidades que

podem ir de encontro às normas estabelecidas. Essa tensão, entre ser o que a comunidade espera de nós e o que, de fato, queremos é o que gera a sensação de desorientação, tão comum em nosso tempo (FROMM, 1965; 1966; MAY, 1982). No entanto, acreditamos que é possível superar essa situação através de um modelo de educação: a humanista.

Entendemos, assim como Erich Fromm (1965; 1966), que temos o dever de, se quisermos alcançar a nossa autonomia e liberdade – de desenvolver todas as nossas potencialidades/inteligências, para nos tornar o melhor ser humano possível – dentro dos limites da nossa constituição biológica. Para este autor, ser humano deve colocar-se como prioridade e resistir a qualquer sistema que o oprima e o desumanize – ou “sistema ético autoritário”, segundo o autor. Esses sistemas autoritários, na sua concepção, quer enunciar o que é bom para o homem e promulgar as leis e normas de conduta (1966, p. 18-19). Em oposição a esse pensamento o autor entende que:

O homem tem que aceitar a responsabilidade por si próprio e o fato de que só empregando suas forças é que poderá dar significado a sua vida. Significado, todavia, não implica certeza; com efeito, a busca de certeza impede a de significado. A incerteza é exatamente o que impele o homem a expandir suas forças. Se ele enfrentar a verdade sem pânico, reconhecerá que não há outro significado para vida senão o que o homem dá a própria vida pela expansão de suas forças, vivendo produtivamente, e que só constante vigilância, atividade e empenho podem evitar que falhemos na única missão que importa – o desenvolvimento total de nossas forças, dentro das limitações impostas pela lei de nossa existência (FROMM, 1966. p. 48-49).

Nesse trabalho adotaremos a perspectiva humanista, considerando que seus princípios fundamentam o que defenderemos aqui: a formação de um ser humano livre/autônomo/emancipado. Esse processo — de tornar-se humano por meio da educação — acontece a partir das várias interações que estabelecemos no ambiente onde estamos situados, com os objetos naturais e culturais e com os outros. É dessa interação que emerge a percepção do real, que irá embasar a nossa leitura do mundo e a maneira como iremos nele agir.

Argumentaremos no decorrer desse trabalho que é apenas por meio da exposição a múltiplas experiências que potencializaremos a nossa percepção da realidade e, conseqüentemente, o modo como nos comportamos.

Com base na proposta de viés humanista de educação e do desenvolvimento das potencialidades humanas por meio de um processo de enriquecimento instrumental (FEUERSTEIN, *et all*, 2014) podemos elencar alguns fatores importantes, que devem ser considerados no processo de educação:

A) O ser humano que será formado – sua singularidade – ou, de outra maneira, a quem se direciona o processo. Isso significa que irá depender das demandas, interesses e objetivos da comunidade onde o processo acontece, ao mesmo tempo, devem-se respeitar as limitações e anseios do sujeito a ser educado. Podemos dizer que é um processo de enriquecimento, que vai da exposição do sujeito a situações de autoridade e limitação das suas ações até a construção da sua liberdade, respeitando, é claro, a dos outros.

B) Seus objetivos. Na perspectiva humanista, educa-se para tornar os seres humanos capazes de agir de maneira autônoma, dentro de um contexto, considerando os acordos simbólicos que regem as interações. Parte-se do princípio de que todo ser humano, para alcançar esse objetivo, precisa desenvolver as suas potencialidades — sensíveis, perceptivo-motoras, emocionais, criativas e sociais. Quando nos referimos a potencialidades humanas entendemos que se tratam de habilidades gerais e específicas, de que o ser humano dispõe, e que serão norteadoras das escolhas e decisões para a sua vida. Segundo Masini (1994) padrões perceptivos são formas específicas, singulares, próprias do ser humano na sua singularidade de fazer uso das vias perceptivas de que dispõe. Outra maneira de abordar o desenvolvimento humano pode ser encontrado na teoria das múltiplas inteligências do Psicólogo-educador estadunidense Howard Gardner. Segundo esse autor os educadores por muito tempo valorizaram apenas duas formas de inteligência: a verbal e a matemática. Contrariando essa visão o autor entende que a vida humana não se limita a apenas essas duas questões e propõe, que os seres humanos possuem outras cinco formas de inteligência: musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, e espacial. Enfatiza esse autor, que raramente, para resolver um problema o sujeito lança mão de apenas uma inteligência, mas, ao contrario elas se combinam e se completam dando a resposta adequada a questão (GARDNER, 1994; 1995).

C) As linguagens possíveis. Se considerarmos que existem várias dimensões da existência humana, também é verdade que é possível educar por meio das diversas linguagens que organizam o conhecimento humano – verbal, artístico, corporal, científico, entre outros. Entendemos por linguagem o meio pelo qual os seres humanos comunicam, expressam e criam sentidos para suas experiências (RESENDE, 1978; MADURO, 1994). A incorporação, em suas estruturas perceptivo-corporais, das várias linguagens permitem ao ser humano criar um sistema de análise e interpretação das experiências – padrões existenciais. Esse processo é o que entendemos como aprendizagem, que acontece de maneira intencional – no caso da educação sistematizada – ou, no caso das experiências compartilhadas de maneira informal.

D) Métodos. Os processos educativos intencionais têm como suporte a fundamental figura do educador profissional, ou aquele que se define por suas capacidades de transmitir/compartilhar saberes e conhecimentos de maneira sistematizada. Essas capacidades emergem de um processo de formação que combina os recursos teórico-metodológicos das Ciências e da Filosofia da Educação, com os saberes construídos por meio das vivências práticas com seus pares e com os educandos. Esse suporte possibilita ao educador compreender a comunidade, pensar quais os objetivos a serem alcançados, como organizará a sua proposta e quais serão as estratégias de que lançará mão, segundo Tardif (2002)<sup>1</sup>.

Uma vez que a educação, na perspectiva humanista, é um meio para o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio da modificação do comportamento e novos ajustes as peculiaridades do ambiente e do grupo que pertencemos. Trabalharemos com o conceito de “modificabilidade”, ou da capacidade humana de modificar as suas estruturas – perceptivas, cognitivas, motoras, emocionais – para se ajustar aos desafios que podem surgir no cotidiano. Feuerstein *et all* (2014) propõe o termo modificabilidade cognitiva estrutural que, em linhas gerais, é a crença de que o ser humano é capaz, de acordo com sua vontade e decisão, de modificar-se, ou de mudar o seu comportamento. No entendimento

---

<sup>1</sup>As pesquisas de Tardif (2002) estão relacionadas à formação do professor, um profissional que exerce sua prática dentro de uma instituição de ensino formal: a escola. Esta tese aborda o trabalho de educadores sociais (arte-educador circense), que, geralmente, desenvolve práticas educativas em espaços alternativos, fora da escola. O que coincide no trabalho de ambos os profissionais, além de serem responsáveis pela formação dos educandos, é que ambos precisam fundamentar seus trabalhos lançando mão de bases teóricas e existenciais.



desse autor o ser humano, ao interagir com os outros e com o mundo, produz modificações qualitativas na sua maneira de perceber as experiências e se comportar, potencializando a sua capacidade de agir nas situações conhecidas ou inusitadas. Nas palavras desse autor

Assumimos que a pessoa é capaz de adquirir por si mesma não apenas quantidades de conhecimento ou habilidades, mas também novas estruturas cognitivas pelas quais novas áreas previamente não incluídas no conjunto de conhecimento e habilidades são abertas. Quando falamos da modificabilidade do indivíduo assumimos que essa habilidade permite a aquisição de habilidades adicionais que não estavam previamente presente ou acessíveis (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p.34).

É importante frisar que essa teoria reconhece que pode haver mudanças provocadas pelos fatores endógenos – hereditários genéticos, orgânicos, nível maturacional – no entanto, não se trata de uma mudança devido a circunstâncias acidentais de desenvolvimento – como previstas na maturação (FONSECA, 1998) – mas sim pelos causados por estímulos, previamente organizados por um(a) mediador(a), que no contexto da educação trata-se do educador(a)/professor(a).

Essas experiências mediadas, ou seja, as linguagens previamente selecionadas, filtradas, hierarquicamente sistematizadas por um mediador, é o que conceberemos aqui como experiências de aprendizagens, que exigirá do educando o ajuste, ou adaptação. O termo aprendizagem, apesar de muitas possibilidades de compreensão, aqui será concebido como um processo em que o sujeito/educando se empenhará para se ajustar/adaptar as demandas provenientes do meio externo, por intermédio da modificação das suas estruturas corporais, que serão aqui entendidas, com base em Maturana e Varela (2001, p. 54), que se trata de um conjunto de diferentes partes do corpo que funcionam de maneira organizada. Essa organização dependerá das exigências provocadas pelo ambiente e da maneira como o corpo se adaptou a elas.

Devemos, contudo, considerar as diferentes situações existentes no meio e as variadas respostas possíveis à experiência. Com isso podemos dizer que não há apenas um sentido para a existência da mesma maneira que não há uma resposta para a situação. Como entende Resende (1978, p. 203):

Uma concepção adequada da aprendizagem é aquela que a descreve em função da estrutura característica do sujeito humano em toda a sua complexidade. Dizer que o sujeito humano é capaz de aprender, é dizer que sua estrutura constitutiva pode relacionar-se de maneira nova com o mundo, manifestando, na intencionalidade, uma forma de correspondência ao mundo intencionado. É o sujeito que aprende, e não apenas sua inteligência, sua vontade ou suas mãos.

Aprendizagem, no entendimento desse autor, é um meio de superação dos comportamentos de ordem reflexa, pois, se mantivermos nessa situação, não nos diferenciaríamos dos demais animais; contudo não se pode moldar o comportamento humano lançando mão do paradigma que orienta o adestramento de animais; apesar de esse processo desenvolver certo nível de inteligência, jamais chegaríamos à condição que a espécie humana alcançou, uma vez que ela limita a nossa capacidade de pensamento e ação. A aprendizagem humana/significativa, segundo esse autor, “[...] consiste em se tornar capaz de constatar a realidade” (REZENDE, 1990, p.51), uma vez que não há apenas um sentido para a existência.

Contudo, a aprendizagem não se caracterizaria, apenas, como a incorporação de padrões de experiências previamente estabelecidas por uma cultura, mas, também, como a nossa capacidade de, munidos de nosso aparato cognitivo, nos relacionarmos com as experiências possíveis, interpretá-las, à luz de nossas referências existenciais, e atribuir sentidos/significados a elas. Os significados do mundo, dessa maneira, estariam sempre abertos a novas interpretações.

Conforme Feuerstein *et al* (2014) o(a) educador(a) deve ser um(a) mediador(a) entre o(a) educando(a) e as experiências do mundo. O termo mediador(a) refere-se a capacidade do(a) educador(a) em criar estratégias de ação que transforma os estímulos existentes no ambiente em experiências a serem vivenciadas pelos educandos. O fato de sermos seres com capacidade de adaptação as situações adversas, nos leva, como educadores(as) a crença de que as nossas intervenções podem causar modificações nos(as) educandos(as), é por este motivo que devemos proporcionar experiências para o seu enriquecimento, que implicará na modificação de suas estruturas corporais e, conseqüentemente, nas suas análises e planejamento das ações. O referido autor adverte que a simples

exposição do sujeito a um estímulo – aprendizagem por exposição direta – não é o suficiente para conquistar níveis ótimos de modificação; ao contrário de quando o sujeito é exposto a experiências de aprendizagens, anteriormente organizadas por um mediador – experiências de aprendizagens mediatizadas; o mediador, nessa perspectiva, é aquele que irá filtrar, modular, repetir e reforçar os estímulos, eliminando os desnecessários. Para esse autor (2014, p. 59)

A experiência de aprendizagem mediada ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ela pela adição de estímulo direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível ou outro) aspectos da experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas a experiência imediata do momento.

Nesse processo, no qual todos são educadores e aprendizes, se destaca um membro em especial: o(a) educador(a) profissional, ou aquele(a) que se preparou, por meio de um processo de formação, para pensar, planejar e executar processos educativos.

Tardif (2012), ao se referir à formação do(a) professor(a), entende que se trata de um processo com três importantes momentos: 1) A aquisição de conhecimentos – oriundos da filosofia e ciências da educação – promovido por instituições oficiais de ensino – faculdades, centros universitários e universidades; 2) nos saberes que emergem da sua ação profissional e 3) na troca de experiência com os seus pares. Esse entendimento nos possibilita pensar que a falta de vivência de um desses momentos pode ocasionar lacunas na nossa formação.

Se considerarmos que o ato de educar é uma experiência complexa, pois, constantemente, surgem diferentes situações as quais precisamos nos ajustar, podemos dizer que esse processo nos exige uma base de formação sólida, que nos dê suporte/embasamento para realizar um trabalho coerente com os princípios em que acreditamos. Isso é, aqueles humanistas. Se na nossa formação houver lacunas, o pensar claramente sobre o planejamento da nossa proposta educativa, ou a reorganização dos rumos da nossa ação pedagógica, pode trazer dificuldades para se atingir os objetivos traçados. Essas dificuldades podem comprometer todos

o processo educacional. Por outro lado, uma formação em constante processo de enriquecimento, por meio da apreensão/compreensão de novos pressupostos e reflexão sobre a prática, pode qualificar positivamente o trabalho. É essa angústia que nos levou a essa pesquisa. A busca em compreender a nossa atuação de saber o que ou como fazer para melhor qualificar a nossa atuação educativa.

Considerando que, como educadores, somos responsáveis por promover a concretização de propostas educativas por meio de processos de aprendizagens das diferentes linguagens, existentes no nosso contexto sociocultural, e temos o interesse em desenvolver um trabalho de qualidade, que contribui, decisivamente, na formação do educando. No entanto, essa intensão depende não apenas da nossa boa vontade, mas, principalmente, da nossa capacidade de compreender as situações complexas envolvidas no ato de educar, como já dito. Nesse sentido, esse trabalho torna-se relevante no momento em que intenta buscar respostas para a questão de ser educador profissional e desenvolver processos educativos, fora do âmbito da escola. Para tanto entendemos ser necessário realizar esforços para a sua compreensão e formular proposições que nos ajudem a refletir e orientar as nossas decisões educacionais.

## 1.2 Apresentação do problema e objetivos.

A história da arte-educação circense no contexto de circo-escola/social é recente, mas as evidências históricas demonstram que, desde o surgimento das primeiras comunidades de famílias circenses, essa arte sempre foi transmitida para as gerações sucessoras (SILVA, 1996). Nesse ambiente, os saberes eram, e ainda são, ensinados de pais para filhos, ou de educadores(as) que se propõem a transmiti-los aos que estão em processo de formação, visando à manutenção das tradições pela atuação de novos(as) artistas(as). A princípio, o ensino dessa arte estava limitado esse território.

Na década de 1970 foi criada, em São Paulo, a primeira escola de circo no Brasil – Academia Piolin de artes e técnicas circenses –, seu objetivo era incentivar os(as) filhos(as) de artistas a dar continuidade às suas tradições. Na década de

1980, no Rio de Janeiro, surge a Escola Nacional de circo, que tinha, e ainda tem, um caráter profissionalizante, formando artistas para a excelência na *performance*. Essa escola abriu espaço para que pessoas não pertencentes às famílias circenses tivessem a oportunidade de vivenciar essas práticas. Também na década de 1980, no Rio de Janeiro, uma organização da sociedade civil – “Se essa rua fosse minha” – em parceria com um grupo artístico, a “Intrépida *Troupe*” criaram uma proposta-projeto de educação destinado a um público específico – crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social – tendo os profissionais de circo como os(as) primeiros(as) educadores. Esse projeto tinha como objetivo afastar as crianças das ruas e da exposição à violência, por meio do ensino das linguagens circenses (GALLO, 2009)<sup>2</sup>.

Essas primeiras experiências do ensino dessa arte, como podemos notar, tinham, e em alguns casos ainda têm, os artistas como educadores(as). Se, o(a) educador(a) profissional se caracteriza pela capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes teóricos e práticos, o fato desses educadores não possuírem formação acadêmica sugere que há uma lacuna em sua formação. O que o impediria de compreender o processo de forma sistêmica, limitando-se à transmissão ao saber-fazer os movimentos performáticos e à sua visão do real. Outro fator, também importante, é o fato de haver diferentes propostas para o ensino das artes circenses – tradicional-profissionalizante e sócio-formativo – que supõe a existência de diferentes métodos de ensino. Por esse motivo, vale a pena diferenciá-las para melhor compreensão dos seus objetivos.

---

<sup>2</sup> Informações sobre a referida instituição retiradas de sua página na internet: “Desde o início do trabalho do projeto Se Essa Rua Fosse Minha (em frente SER) a proposta foi desenvolver metodologias onde o lúdico fosse elemento aglutinador, cuja proposta pedagógica esteve ancorada em uma leitura que entende a criança e o adolescente na sua potencialidade criadora, cerceada pelas condições sociais às quais eles são expostos. Assim, em 1991, a procura por uma proposta metodológica para o trabalho com as crianças e jovens em situação de rua levou à equipe do SER a investir na utilização da linguagem circense como instrumento pedagógico, colocando a partir da prática as bases para o conceito de Circo Social. A partir de uma primeira parceria com a Intrépida Trupe, e mais tarde junto ao Teatro de Anônimos, as equipes do SER, em diálogo permanente com os jovens e artistas circenses foram desenvolvendo e sistematizando uma prática que encontrava na própria linguagem circense as bases para uma nova forma de diálogo pedagógico para construção de cidadania”. acessado em 08/10/2017.

### 1.2.1 As aprendizagens no circo tradicional/família

A característica principal do circo família é de ser uma escola permanente. A sala de aula é o picadeiro e as lições são transmitidas, oralmente, por todos os membros, que são, ao mesmo tempo, educadores(as) e educandos(as). Na condição de aprendizes, cabe a cada sujeito incorporar as lições de vida, ou seja, de trabalho, de criação artística, de valores, entre outras, e, da mesma maneira, transmiti-las às gerações sucessoras. Abreu e Silva (2009, p. 104) destacam que:

O modo de transmitir os saberes era carregado de intenção – a criança seria não só o continuador da tradição, mas seria também um futuro mestre, pois parte importante de ser um circense era a responsabilidade de ensinar a geração seguinte. Era necessário que cada um tivesse todo o conhecimento possível e necessário, não se poderia deixar de ensinar nada.

No âmbito da família circense, cabe à criança aprender, sem questionamentos. Como aponta o depoimento de um educador nascido dentro de uma família tradicional de circo, quando criança, tinha que aprender de tudo, desde vender pipoca até bater estaca, e, se reclamasse de cansaço, na aprendizagem das destrezas corporais, havia o castigo físico (FONSECA, 2012). Nesse caso, a criança era obrigada a participar das rotinas da comunidade, mesmo não se sentindo apta ou não gostando das atividades. Como afirma Silva (1996, p. 62-63):

Nem todas as crianças se sentiam aptas ou queriam aprender números que implicassem riscos; havia no circo as que não podiam executá-los, por problemas físicos, ou simplesmente por não quererem aprender. Não era a maioria, até por que a chance de escolha era muito reduzida. Mas nem sempre nesses casos deixavam de trabalhar em outras coisas, que não exigissem destreza corporal. Entravam em *sketchs*, atuavam em peças teatrais, participavam da organização do circo, trabalhavam na armação e desarmação, na bilheteria. Era muito comum para estas crianças e jovens, aprenderem a tocar instrumentos, cantar e dançar. Enfim, os números de risco não eram os únicos apresentados durante o espetáculo, sempre havia o que aprender.

Tratava-se de um processo permanente, que ocorria a qualquer momento. Todos, principalmente os pais, tinham a obrigação de ensinar os mais novos. No

entanto, a autora relata que, na organização da comunidade circense, sempre há alguém responsável pela educação artística das crianças, o considerado “mestre circense”, que organizava as experiências de aprendizagens que levariam as crianças a serem formações como artistas. Segundo a autora:

Os circenses sempre indicam uma figura que se responsabilizava e possibilitava que se tornassem profissionais do picadeiro. O condutor do processo de aprendizagem que formava um artista era considerado um mestre. Mestre da arte circense, mestre de um modo de vida, mestre em seus saberes – ou seja, um mestre *pertence à tradição*, pois durante toda a vida participou das experiências de socialização, formação do circo-família (SILVA, 2009, p. 106 - grifos da autora).

Sabemos que as práticas circenses envolvem riscos à integridade física da criança ou mesmo do adulto. Ao assistirmos a um espetáculo de circo, vemos que se tratam de corpos que realizam proezas que a maioria das pessoas é incapaz de realizar. Existem, por exemplo, atividades – trapézio, tecido acrobático, lira, corda bamba, entre outras – nas quais os artistas ficam a vários metros do chão, exigindo de seus corpos a força para realizar movimentos complexos, sustentando o peso do seu corpo; qualquer descuido poderá levar à queda e a graves traumas. O que dizer das grandes pirâmides humanas, cuja base precisa sustentar o peso de outros companheiros em posições de equilíbrio? Não suportar o peso ocasionará o desmonte da pirâmide e quedas que podem ser fatais. Há, também, as contorcionistas, que são submetidas a dolorosas sessões de exercícios que possibilitam a seus corpos desenvolverem maior flexibilidade do que o normal. Esses exemplos demonstram a importância da preparação adequada dos corpos das crianças. Não há espaços para erros. É por esse motivo que os instrutores são rigorosos na preparação corporal.

Rigor e disciplina são parte do treinamento de qualquer atleta ou esportista. Os circenses não fogem a regra. Más, é interessante notar que, no passado, algumas *lendas* foram criadas em torno dos métodos utilizados com as crianças ou mesmo com os adultos circenses, que realizavam proezas com seus corpos, nos saltos e nas contorções. Dizia-se que os menores eram submetidos a dolorosos exercícios que lhes quebravam as juntas. Ou ainda que este *povo bárbaro* espancava os aprendizes usando o chicote como principal instrumento de sevícias. (SILVA, 1996, p. 82 - grifos da autora).

O rigor exigido pelas famílias circenses foi o mesmo que, posteriormente, seria utilizado nas escolas de formação de artistas, portanto, profissionalizantes, que surgiram a partir da década de 1980, considerando que muitos dos instrutores eram, e ainda hoje muitos ainda são, dessas famílias e transmitiam os saberes com o mesmo objetivo: preparar o corpo para a realização de movimentos complexos e perigosos. No caso da perspectiva das aprendizagens no circo-tradicional/família, podemos dizer que se prioriza a formação do artista e, para tanto, valoriza-se um método diferente do desenvolvido na educação formal e não formal, atentando-se para a necessidade de transmitir os valores que circulam entre os pares, na maioria das vezes, de maneira informal.

### 1.2.2 As aprendizagens no circo social/escola

O circo-social está situado no campo da educação não formal, conforme Gohn (2010), e visa a formação dos aprendizes/artistas para o exercício da cidadania. Como experiência político-cultural, tem importante valor para se pensar a função social do circo. (ROCHA, 2013).

Essa modalidade de circo surgiu como uma possibilidade de atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e procurou, nesse objetivo específico, oferecer experiências que contribuíssem para sua formação cognitiva, social e afetiva. Como experiência educativa, essa proposta preza pelo pleno desenvolvimento do educando, não se limitando apenas à sua formação artística ou profissional.

Diferentemente das crianças de famílias circenses, não há a obrigatoriedade de aprender linguagens específicas, pois, o objetivo final não é a *performance* ou a formação do artista; o aprendiz/artista tem a possibilidade de vivenciar todas as linguagens possíveis e, posteriormente, dedicar-se àquela com a qual mais se identifica.

Trata-se de um projeto social de inclusão e, portanto, visa, por meio de um processo de desenvolvimento das potencialidades perceptivas, elevar a autoestima do educando, mostrando-lhe as possibilidades de superação dos seus limites por meio do seu esforço. Essa proposta fundamenta-se na ideia de que, uma vez desenvolvida a sua capacidade de entendimento, o educando tem condições de



pensar sobre si mesmo e o contexto em que está situado, conforme concebe Gallo (2009). Segundo esse autor, a utopia dessa proposta é acreditar que, uma vez que o educando se perceba capaz de superar as suas limitações físicas, também pode superar as condições sociais e econômicas, Dessa maneira afirma que:

Na aprendizagem de cada número, o que se busca é superar o próprio limite, aprimorar as próprias capacidades, podendo e executando aquilo que não se pensava possível. Neste ponto, o Circo Social se relaciona com o contexto social dos atendidos, sendo evidente a busca por mostrar que a mudança nas próprias condições econômicas, sociais e educacionais pode ser alcançada, sendo uma situação-limite que pode ser superada através da ação e do empenho, quando se acredita em si mesmo e nas suas possibilidades. (2009, p.54).

Nessa modalidade, o responsável por organizar as experiências de aprendizagem é o(a) arte-educador(a) circense, seja membro de família tradicional, educador físico, praticante experiente do projeto, ou artista de rua. Sua atuação deve considerar não apenas os conhecimentos técnicos das artes circenses, mas, principalmente, as experiências que podem proporcionar ao educando a busca por sua emancipação/autonomia.

Faltam, no entanto, estudos que relatem os critérios de contratação desses profissionais, por exemplo, quais são os saberes e conhecimentos necessários para o exercício da profissão e, ainda, se há, nessas instituições, um processo de formação permanente e avaliações periódicas da atuação profissional. Como questiona Gallo (2009, p. 35):

No circo social, existem instrutores de circo que são também educadores sociais, capacitados nos dois âmbitos, mas que não demonstram compromisso com a sociedade, pois suas atividades são estimuladas apenas pelo trabalho remunerado. Dessa maneira, as escolhas éticas que caracterizam o artista social podem permear o conceito de instrutor social, mas não necessariamente.

Há educadores(as) sociais – trabalhadores da educação não formal – em especial da arte-educação circense, que atuam movidos por boas intenções e concepções próprias de educação, de ser humano e movimento corporal. Seus saberes são de origem prática – construídos por meio das experiências cotidianas – e uma parte considerável desses trabalhadores não tem nenhum tipo de preparação profissional – aquela promovida por instituições de ensino superior — e, dessa

maneira, orientam-se com base nas suas próprias percepções da vida e de seus desejos. Gohn (2010) cita algumas lacunas ainda existentes no campo da educação não formal, entre elas a formação de educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar; sistematização das metodologias do trabalho cotidiano que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado.

A definição de Rocha (2012, p.144) ilustra, de maneira apropriada, o que quer dizer quando se refere a circo social/escola:

O “circo escola”, então, pode ser definido como espaço simbólico (real e imaginário) construído por agentes (artistas de circo de famílias tradicionais, arte educadores, estudantes e outros), objetos (aparelhos, indumentárias etc), práticas (ensaios, números), e saberes (tradicionais e modernos) por meio dos quais se transmite um conjunto de comportamentos (individuais e coletivos), valores (sociais, históricos, políticos, éticos, estéticos e morais) e técnicas (artísticas, corporais e outras) fundamentais a formação da pessoa (criança ou adulto) para a arte circense, para a cidadania, ou, simplesmente, para usar melhor o corpo e olhar a vida com mais alegria e magia.

Como podemos notar, há duas diferentes maneiras de abordar o ensino das linguagens circenses. Sendo que no âmbito da família tradicional a preocupação é com a manutenção da tradição e a evolução do espetáculo por meio de apresentação de corpos sublimes e movimentos cada vez mais arriscados. Por outro lado, no âmbito do circo social, a preocupação está voltada a formação do cidadão para o exercício responsável da liberdade na relação com a sua comunidade.

Por se tratar de linguagens, eminentemente, expressivo-corporais, que se manifestam em diferentes culturas, entendemos que podemos utilizá-las como meios educativos, ou seja, para o desenvolvimento das potencialidades/inteligências humanas – em especial, a corporal-cinestésica, conforme concebe Gardner (1995). Para tanto, necessitamos de bases para fundamentar, planejar e executar o trabalho. Essas referências, entendemos que podem ser provenientes das literaturas filosóficas e científicas e, também, dos saberes construídos no trabalho cotidiano.

Por mantermos uma estreita relação com as artes circenses, e dialogar com os(as) educadores(as), percebemos que nessa área não há literaturas voltadas à aplicabilidade dos fundamentos teóricos-conceituais da filosofia ou das ciências da

educação no trabalho de ensino dessa arte e/ou tampouco há as que consideram os seus conhecimentos e saberes práticos. Isso significa, no nosso entendimento que: 1) os(as) educadores(as) não têm acesso a fundamentos teóricos-conceituais que poderiam ser importantes para a fundamentação de seus trabalhos e 2) seus conhecimentos e saberes não são compartilhados com os seus pares, deixando de ser aproveitado em favor do enriquecimento do ensino dessa arte.

É essa a missão que pretendemos assumir nesse trabalho de pesquisa: buscar compreender as subjetividades que orientam as práticas dos(as) educadores(as) circenses analisando-as a partir de fundamentos teórico-metodológicos do paradigma da corporeidade e da arte educação circense. De outra maneira, podemos dizer que o objetivo desse trabalho é levantar os fundamentos do paradigma da corporeidade e da educação circense para buscar compreender as concepções de Arte-educadores(as) circenses sobre a sua função, entendendo que essa dentre outras, direciona os rumos da sua ação didático-pedagógico.

### 1.3 Das Hipóteses

A hipótese inicial é a de que é possível fundamentar as subjetividades que orientam as práticas dos(as) arte-educadores(as) circenses, lançando mão do paradigma da corporeidade e da educação circense. Alcançar essa compreensão nos permite, posteriormente, fundamentar as bases para um processo de construção de uma proposta de formação para esse profissional. É uma tentativa de preencher algumas lacunas na sua e na nossa formação. É uma maneira de aproximar a teoria da prática e de melhor qualificar o trabalho com as linguagens circenses. Como pode ser percebido, daremos relevância as experiências práticas de ensino, entendendo que esta não pode ser desperdiçada.

Entendemos ser coerente supor que, se propusermos o ensino das artes circenses como meio de intervenção educativa, visando à formação plena e não apenas artística dos(as) aprendizes/artistas, deveremos romper com os preceitos tradicionais de ensino, que visam a uma formação restrita: a do artista circense. Ao

contrário, acreditamos que pode ser o caminho para o desenvolvimento de algumas potencialidades/inteligências humanas.

Diante de tais considerações, podemos esclarecer o que consideramos como arte-educador circense: trata-se de um profissional, responsável por organizar experiências de aprendizagem, visando contribuir com a formação do educando, lançando mão de um conjunto de linguagens: as circenses.

Geralmente, esse profissional atua em um campo específico da educação: a não formal; que pode ser entendida como as experiências educativas que acontecem sem a intervenção ideológica do Estado, do seu reconhecimento formal por meio de certificações e fora dos seus espaços físicos delimitados, ou seja, a escola, segundo Gohn (2010).

A questão levantada é que, em se tratando de uma atividade que envolve o movimento corporal criativo e expressivo, a forma como o(a) arte-educador(a) circense a entende irá influenciar, de maneira decisiva, a escolha dos métodos de sua ação educativa. Essas escolhas dependem de reflexões permanentes sobre a própria prática. Posicionando-nos pela preferência de um viés de educação humanista, entendemos que conhecer outros vieses pode proporcionar contrapontos para refletir sobre nossas próprias crenças.

Apesar da necessidade de uma nova proposta para o novo circo, percebemos, no contato com os (as) arte-educadores (as) em trabalho anterior (FONSECA, 2012), que ainda predomina o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem que se caracteriza como treinamento sistemático, mecanizado e literal, em detrimento de uma abordagem que valorize a criação e produção de significado; isso contradiz o propósito do circo: o de criar novas poéticas/narrativas com o corpo. Quem trabalha com o movimento corporal como linguagem sabe da importância das aprendizagens literais, e até mecânicas, no processo, no entanto, deve saber, também, que essa abordagem, com o tempo, deve ser superada e substituída por outras que valorizem a atribuição de significados e a criação de novas possibilidades. Essa é uma tensão que angustia alguns educadores – inclusive a nós – e que gera uma segunda hipótese: acreditamos ser possível construir uma interpretação mais esclarecedora e fundamentada sobre as aprendizagens corporais.

## 1.4 O método da pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto, precisamos, em primeiro lugar, ouvir os(as) educadores(as); para saber as subjetividades que orientam a sua prática e, posteriormente, organizar seus depoimentos e encontrar o que há de mais significativo, fundamentando-os a luz de um modelo teórico. Tendo o movimento corporal como o meio para desenvolver as propostas, entendemos que os sentidos que os(as) educadores(as) lhe atribuem influenciarão, decisivamente, a maneira como irão planejar e desenvolver as experiências a serem vivenciadas pelos aprendizes/artistas. Dessa maneira, perguntamos a esses educadores: que é o movimento corporal no circo para eles(as)? A modalidade que trabalham influencia a sua visão de movimento corporal? Tratam-se de ações mecanizadas ou expressivas? Visam desempenho ou ampliação do repertório existencial?

Os depoimentos foram coletados por meio de gravador de voz para posterior transcrição na íntegra, para selecionar as unidades de significado mais relevantes e organização em quadros, para facilitar a leitura e a compreensão.

### 1.4.2 Da abordagem teórico-metodológico

#### 1.4.2.1 O corpo como caminho

É lamentável, para nós, observar/perceber, nas nossas relações com os educadores/professores e educandos/alunos que ainda é muito forte a ideia de educação como processo de desenvolvimento das capacidades de abstração – pensamento/raciocínio –, em detrimento das práticas que envolvem o movimento do corpo, uma vez que este é entendido como mero deslocamento objetivo no espaço. É como se ainda predominasse a premissa cartesiana de que para conhecer o mundo seria apenas necessário o ato de pensar. Nessa perspectiva a racionalidade, ou pensamento lógico-racional, seria o único meio para compreender a realidade, e

as sensações do corpo, de outro lado, poderia nos levar a equívocos de entendimento do mundo e das experiências nele possíveis.

Na escola, por exemplo, a disciplina responsável por educar por meio do movimento – a Educação Física – é entendida como uma experiência de entretenimento, um momento em que os alunos “liberam a energia” acumulada durante o tempo em que permaneceram sentados em uma cadeira, realizando as tarefas de escrita e, quando possível, ouvindo, passivamente, as explicações dos professores. Esse entendimento nega, ou deixa em um plano inferior, a importância do movimento corporal no processo educativo.

Segundo Assmann (1998) houve, nos últimos tempos, uma preferência pela hiperpolitização do debate educacional, deixando de lado a preocupação com a melhoria pedagógica. Isso significa, no nosso entendimento, que as disputas pelo poder por meio dos discursos ideológicos (FOUCAULT, 2010) tornou-se prioridade, deixando de lado a discussão teórico-conceitual dos processos de aprendizagens. Para este autor (1995, p. 77) qualquer discussão/reflexão acerca da educação precisa incluir o corpo e seus processos vitais, pois, caso contrário os discursos pedagógicos não passariam de mera falácia.

[...] a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, é, de entrada, falaciosa” (ASSMAN, 1995, p. 77).

Desconsiderar a importância do corpo em movimento no processo de aprendizagem é não perceber que parte relevante dos saberes que utilizamos para solucionar problemas cotidianos emergem da relação da nossa “corporalidade” com os desafios que se apresentam no ambiente em que estamos situados. Se recorrermos à história da evolução da nossa espécie, veremos que, por muito tempo, os nossos ancestrais sobreviveram e prosperaram graças as suas capacidades de se adaptarem às condições adversas do ambiente – condições climáticas, falta de alimentos, ameaças de serem atacados por predadores maiores, mais rápidos e fortes, e assim por diante – sem ter a posse de raciocínios lógicos e

sem a linguagem verbal para organizar a experiência (LEAKEY, 1995; LIEBERMAN, 2015). Para Maldonato “Tudo, desde a organização social aos estilos de vida individuais, era funcional à sobrevivência. O pensamento era corpo, e o corpo era pensamento: essa reciprocidade moldou a arquitetura da mente (MALDONATO, 2017, p. 29).

Lieberman (2015) explica que a sobrevivência da espécie humana dependeu da capacidade de adaptação dos corpos dos nossos ancestrais – os hominíneos<sup>3</sup> – as situações adversas do ambiente. O homem-primata, para sobreviver em um ambiente com a existência de animais mais rápidos e mais fortes, precisou desenvolver um cérebro maior, com uma capacidade mais complexa de funcionamento. Ao aventurar-se em savanas abertas, em busca de alimentos precisou desenvolver referências de ação – comportamentos adequados para se orientar no espaço com sucesso, evitando o encontro com seus predadores. Precisou observar, atentamente, o comportamento de seus predadores para antecipar a sua resposta a esses; a interpretar pistas para rastrear as suas presas; a encontrar rotas favoráveis para possíveis fugas; a memorizar os caminhos que os levassem a sítios que lhes oferecia recursos – plantas comestíveis, frutas e raízes. As relações sociais foram outro fator que lhes possibilitou o desenvolvimento mais acelerado do cérebro. Ao unirem-se em comunidades, para se protegerem e compartilharem os frutos das caças e coletas, precisaram desenvolver um sistema complexo de comunicação através de gesticulação corporal, uma vez que não possuíam a linguagem verbal como ferramenta.

Leakey (1995) acredita que o surgimento da linguagem verbal aconteceu a partir dessas interações. A vida em comunidade, dessa maneira, foi fundamental para que a espécie humana superasse as várias adversidades e até prosperasse, alcançando o nível de evolução e progresso que temos hoje (LEAKEY, 1995; LIEBERMAN, 2015).

Sempre houve, portanto, uma qualidade de saber corporal, que não nega, ou exclui, aqueles das racionalizações lógico-abstratas que, geralmente, desencadeiam

---

<sup>3</sup> Segundo Lieberman (2015) o termo costumava ser “hominídeo”. No entanto, de acordo com as complexas regras de classificação lineana, o fato de os seres humanos estarem mais proximamente relacionados a chimpanzés do que a gorilas requer o termo “hominíneo”, porque pertencemos a tribo hominina.

explicações conceituais-proposicionais da experiência, ao contrário eles os impulsionam, trazendo elementos/dados importantes para o seu desenvolvimento.

No circo o corpo tem um papel central. A aprendizagem das linguagens envolve – como veremos com algum pormenor no decorrer desse trabalho – a capacidade dos aprendizes/artistas perceberem a dinâmica do movimento a ser incorporado, de se ajustar – ou ajustar o corpo – considerando a si mesmo e as peculiaridades dos objetos e outros corpos com que relaciona. Os processos afetivos – superação do medo, autoconfiança, laços de amizade e confiança no outro, etc. – sempre acontece por meio da nossa corporeidade ativa.

Dessa maneira, entendemos ser importante trazer alguns pressupostos sobre o corpo – paradigma da corporeidade – uma vez que a existência humana, ou as relações que estabelecemos com o mundo e com os outros acontece por meio do corpo em movimento.



## 2. UM BREVE HISTÓRICO DO CIRCO E SEU SURGIMENTO NO BRASIL

A origem da palavra circo vem do latim *circus*, ou um espaço em círculo. Neste trabalho iremos nos referir ao circo como um local/espaço onde os artistas, de diferentes artes se encontram para criar e expressar as suas habilidades. Não é possível atribuir o nascimento do circo a um momento histórico ou a um espaço específico, pois todos os povos, de alguma maneira, desenvolveram essas práticas artísticas. Podemos, dessa maneira, entendê-lo como um herdeiro de eventos espetaculares que acontecem, ou aconteceram, nas diversas culturas, desde a antiguidade até os tempos modernos. Cada evento, em seu momento e espaço histórico, tinha como referência a simbologia de uma cultura. Os gregos, por exemplo, realizavam teatros ao ar livre e os atores representavam e homenageavam seus deuses; em Roma, no tempo do império que dominou o mundo, havia espetáculos sangrentos, realizados no Coliseu, que saudavam e confirmavam o poder dos imperadores. Na China, há milênios, os artistas marciais demonstram, em festividades, suas habilidades acrobáticas e de lutas – com e sem armas.

De fato o circo, como conhecemos hoje, em quase nada se assemelhasse às manifestações antigas. Como esclarece Bolognesi (2003, p.24),

Na antiguidade prevaleceu a noção mítico-religiosa que, dentre outras implicações, ancorava as práticas artísticas, esportivas e – por que não? – políticas. Essa simbologia não está presente no circo moderno. O lugar ocupado pelo mito e pela religião tornou-se laico e, mais especificamente, comercial. Ele passou a ser rígido pelo imperativo do dinheiro e da bilheteria, para sustentar a empresa, e do trabalho, para a sobrevivência dos artistas, das trupes e das famílias circenses. O culto cedeu lugar à abstração da moeda.

Atribui-se o nascimento do circo moderno à iniciativa do suboficial da cavalaria inglesa Philip Astley (1742-1814), que construiu, em Londres, um recinto fechado, em forma de circunferência, para promover as apresentações das proezas dos cavaleiros das forças armadas de seu país que, até então, realizavam seus espetáculos ao ar livre. Inicialmente, o circo de Astley caracterizava-se pelas apresentações de evoluções e habilidades equestres; posteriormente, com a necessidade de atender o gosto de uma plateia mais ampla e diversificada, e não apenas da aristocracia e dos militares, precisou recorrer a manifestações artísticas, até então, marginais. Foi necessário introduzir outros números, inclusive os das

acrobacias e dos palhaços/*clowns*, artistas oriundos de feiras ambulantes. Podemos considerar, dessa maneira, que o circo moderno nasceu da combinação entre as *performances* espetaculares de militares da cavalaria e as habilidades dos artistas de rua, como acrobatas, ilusionistas e palhaços, etc (BOLOGNESI, 2003).

A historiadora Ermínia Silva (1996) relata que, na Europa do século XVIII, artistas de rua e saltimbancos<sup>4</sup>, organizados em comunidades nômades e em caravanas, influenciaram e inspiraram a formação de um estilo de vida semelhante ao circo conhecido no século XXI<sup>5</sup>. A partir de um senso comunitário, diferentes famílias uniam-se para superar as dificuldades e potencializar as suas oportunidades de sobrevivência.

A referida autora esclarece, também, que as comunidades nômades circenses sempre sobreviveram graças à sua capacidade de adaptarem-se a diferentes realidades culturais e sociais dos lugares onde se estabeleciam, sem deixar de considerar sua principal característica: a transmissão oral de saberes familiares. Para esse grupo social era, e ainda é, necessário capacitar os membros do grupo, em especial os mais novos, para a vida cotidiana e os desafios que poderiam surgir. As aprendizagens culturais, nesse sentido, eram fundamentais para a organização e prosperidade do grupo.

Para Abreu e Silva (2009), o circo não é apenas um espaço de expressão de habilidades artístico-corporais mas, também e principalmente, um modo de vida de uma determinada comunidade, por meio de seus rituais de trabalho, interações sociais, experiências de ensino-aprendizagens, por exemplo. Cada membro deve vivenciar inúmeras experiências desse universo, em especial as de apreensão de conhecimentos transmitidos pelos mais velhos. Estabelece-se, assim, uma dinâmica cultural – uma tradição – cabendo aos mais velhos do grupo transmitir esses valores e saberes aos mais jovens. O circo, nessa perspectiva, é mais do que um espaço de trabalho do artista: é uma organização social em que, ao mesmo tempo, eles trabalham, ensinam, aprendem, produzem costumes e rituais de interação. Nas palavras dos autores

---

<sup>4</sup> Saltimbancos são membros das caravanas nômades que subiam em bancos para anunciar o início das atrações.

<sup>5</sup> Há a hipótese de que, nesse momento histórico, época da Inquisição, comandada pela igreja católica romana que, por meio de tribunais julgava e condenava todos aqueles que considerava ameaçadores da sua doutrina e, provavelmente, algumas dessas caravanas eram compostas por famílias que tentavam fugir da morte e do castigo.

Ser tradicional significa pertencer a uma forma particular de fazer circo, significa ter passado pelo ritual de aprendizagem total do circo, não apenas de seu número, mas de todos os aspectos que envolvem a sua manutenção. Ser tradicional é, portanto, ter recebido e ter transmitido, através das gerações, os valores, conhecimentos e práticas dos saberes circenses de seus antepassados. Não apenas lembranças, mas uma memória das relações sociais de trabalho, sendo a família o mastro central que sustenta toda esta estrutura. (ABREU;SILVA, 2009, p. 82).

No caso do Brasil, acrescentam esses autores, há relatos de que as primeiras famílias circenses aqui chegaram em meados do século XIX. Acostumadas a lidar com condições desfavoráveis e munidas de força de resistência, essas famílias criaram maneiras de expressar suas habilidades/capacidades. A princípio, de maneira precária, utilizando quaisquer materiais que pudessem lhes ajudar, porém condição permanece até os dias atuais.

Por muitas décadas, a cultura circense, no Brasil, tem resistido a inúmeras adversidades, desde as precárias condições de moradia – os circenses, geralmente, moram em instalações como carretas, *trailers* ou, até mesmo, barracas de lona – e baixos recursos financeiros, até a concorrência desleal da indústria cultural, que obrigou os circos a adaptarem-se, incorporando as influências de outras manifestações culturais em seus espetáculos.

Na década de 1970, o Departamento de Informação e Documentação Artísticas – IDART – realizou uma ampla pesquisa sobre os circos nas periferias de São Paulo – denominada *Circo espetáculo de periferia*<sup>6</sup> — que possibilitou mostrar os pormenores da vida dos artistas e da criação dos espetáculos. Segundo essa pesquisa, a maior parte dos artistas circenses têm suas origens nas cidades do interior do Estado de São Paulo e são pessoas, geralmente, com baixa escolaridade, que deixaram suas cidades de origem para tentar uma vida melhor, viajando e trabalhando nos circos.

Em muitos casos, o circo é composto por várias famílias que se unem, formando uma grande família. As crianças, devido à condição nômade, normalmente, são excluídas do convívio escolar e, desde muito cedo, ajudam nas

---

3 IDART (Departamento de Informação e Documentação Artística) *Circo espetáculo de periferia*. Coordenação de Maria Thereza Vargas./ São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Centro de Documentação e Informação sobre Arte Brasileira contemporânea, 1981.  
Disponível em <http://www.centrocultural.sp.gov.br/livros/pdfs/circo.pdf>, acessado em 08/12/2016.

tarefas braçais diárias, além de aprenderem e praticarem as habilidades corporais dos artistas profissionais. Como ambiente diferenciado, o circo é, ao mesmo tempo, a moradia do artista e o local de aprendizagens do ofício.

Ser circense, nesse contexto, é ter consagrado, nas suas estruturas corporais, um conjunto de aptidões que vão além das habilidades artístico-corporais apresentadas no espetáculo. É necessário saber lidar com as condições precárias e criar possibilidades para sua superação; é necessário, também, contribuir com a montagem e desmontagem das lonas; com a venda de pipoca; com a divulgação do espetáculo; com o processo de aprendizagem dos mais novos, em outros termos: é necessário ser um artista na arte de viver.

Ao estabelecerem relações com as diferentes culturas – regionais e midiáticas –, incorporaram saberes que possibilitaram um enriquecimento da sua arte, sem precisar abandonar o que os caracterizava: pessoas que se desenvolviam como seres humanos e artistas por meio da transmissão oral de saberes. Houve um momento em que a tradição poderia ser interrompida, com a decisão dos artistas em afastarem seus filhos da realidade do circo, enviando-os para casas de parentes com residência fixa.

A historiadora do circo Ermínia Silva relata que ela e seus primos — que fazem parte de uma família vinda da Europa, na segunda metade do século XIX — não deram continuidade às aprendizagens do circo pelo fato de seus pais entenderem que deveriam privilegiar a educação formal, tão difícil de acontecer enquanto se mantivessem naquela situação (ABREU; SILVA, 2009). A tradição foi mantida no momento em que artistas tradicionais passaram a transmitir seus saberes para pessoas que não tinham nenhuma familiaridade com o circo, nas criadas escolas profissionalizantes e, posteriormente, projetos sociais de ensino dessa arte.

Diferentemente dos circos-empresas – como é o caso do famoso *Cirque du Soleil*, que contrata artistas, dançarinos, esportistas profissionais para temporadas de *turnês* –, as companhias circenses tradicionais, costumeiramente, não possuem sequer os recursos econômicos suficientes para arcar com necessidades básicas, isso dificulta o seu desenvolvimento e a manutenção das suas tradições. Para sobreviver. O circo viu-se obrigado a tornar-se uma pequena empresa, incorporando

em seus espetáculos elementos de outras manifestações culturais — em especial, as televisivas —, como a música sertaneja jovem, atores de novelas e teatro, humoristas de rádio, entre outros, para atingir o gosto diversificado do público. O circo tornou-se, para resistir às dificuldades, uma forma de entretenimento variado, incorporando apresentações de números diversos.

A dinâmica dos espetáculos incorporou elementos teatrais, tornando-se um circo-teatro. Nessa perspectiva, os artistas passaram a valorizar, ainda mais, a questão da expressividade corporal. Na concepção de Rocha (2013, p. 24), circo-teatro trata-se de uma

[...] expressão cultural dinâmica, capaz de adaptar-se às exigências culturais e de mercado impostas às classes trabalhadoras, o circo-teatro é tanto uma forma de lazer e diversão popular quanto um veículo de crítica cultural. Promovendo interações entre o circo e a cidade, o erudito e o popular, o rural e o urbano, o tradicional e o moderno, o circo-teatro é, ele mesmo, a exata medida da mediação. A sua eficácia simbólica reside no fato de as peças do espetáculo (dramas ou comédias) encenarem significados básicos do imaginário familiar, promovendo um exercício de reflexividade no público.

Se, por um lado, trata-se da descaracterização do circo tradicional, por outro, pode ser observado como mais uma forma de resistência de uma cultura para não ser dizimada pela indústria cultural (MAGNANI, 1984). Essa transformação, contudo, não ocorreu sem traumas. Desde sempre, a estrutura do circo foi mantida graças às famílias tradicionais; contudo, nesse movimento de renovação, alguns artistas, sem nenhuma familiaridade com o circo, passaram a fazer parte dele, surgindo um conflito entre os “de dentro” e os “de fora”. Como aponta o trabalho de Rocha (2013), que relata um conflito entre a cultura tradicional do circo e as novas propostas, como as escolas de circo, o circo-teatro, as trupes circenses, os festivais internacionais, entre outros, que fizeram com que os circenses de famílias tradicionais se sentissem ameaçados pela nova realidade. Segundo esse autor

Para o circense tradicional, ou para aquele que se tornou um tradicional, o circo é um estilo de vida no sentido de ser uma maneira de viver, sentir e pensar o mundo. O circo não é moda. Aliás, essa é exatamente a principal crítica do circense tradicional ao artista que vem “de fora”. Julgam que o artista “de fora” não tem compromisso com o circo e a arte circense. Em nome da arte, da vida, do circo, o circense defende o compromisso e, se preciso for, o sacrifício pelo circo. Compromisso e sacrifício que, no extremo, exige trabalhar no

picadeiro mesmo quando se acaba de receber a notícia da morte da mãe (ROCHA, 2013, p. 69 - grifos do autor).

Essa tensão torna-se contraditória na medida em que os próprios circenses sabem que ser circense vai além dos laços consanguíneos. Nas suas “andarilhagens” pelo mundo, as caravanas circenses sempre incorporam pessoas estranhas a seu universo. São os filhos adotivos do circo, que precisam respeitar e honrar a tradição já estabelecida. A condição para fazer parte de uma família circense era, assim como para os nascidos nesse contexto, apreender todas as rotinas e realizar os trabalhos braçais. Cabe a esse novo membro, apreender seus códigos e símbolos culturais, adaptando-se a esse meio. Não se aceitavam especialistas ou agregados (SILVA, 1996).

Como podemos observar a resistência da cultura circense frente a cultura de consumo e comportamento normatizador foi possível graças a sua capacidade de mudar. De encontrar outros significados para a sua experiência. Se antes eram apenas os pertencentes de famílias tradicionais que tinham acesso a esse conhecimento, as mutações históricas permitiram que outros também se beneficiassem dessas práticas. Essa abertura possibilitou o enriquecimento dessa cultura por conhecimentos trazidos por outros artistas.

Pretendemos, dessa maneira, sugerir a ampliação do seu significado como um espaço, não especificamente debaixo da lona<sup>7</sup>, onde se manifestam as diferentes criações artístico-corporais, independente de os artistas pertencerem ou não a famílias tradicionais de circo. Concordamos com Siréjois (2009, p. 62), quando argumenta que

o “*novo circo*” não faz nada além do que se religar com a tradição e reinventar o que o circo sempre foi: um gênero espetacular híbrido ligado ao esporte, ao teatro, à magia, ao adestramento e, hoje, à dança, ao cabaré, aos espetáculos de luz, ao teatro e, provavelmente, logo, às novas tecnologias. (grifos da autora).

Uma vez ampliado esse significado, abre-se espaço para as influências, enriquecedoras, de outras modalidades oriundas de áreas como esportes, teatro e

---

<sup>7</sup> Não pretendemos limitar a um espaço específico pelo fato de, atualmente, haver espaços, como praças, academias, centros culturais, onde pessoas de diferentes áreas artísticas encontram-se para partilharem experiências sobre as linguagens circenses.

dança, que, igualmente, criam novas maneiras de expressão artística. Esse é o caso da formação de trupes ou companhias de teatro que inserem a linguagem circense em suas *performances*. Como podemos observar em circos famosos, como o *Cirque du Soleil* e o Circo Imperial da China, muitos de seus artistas não são de origem de famílias tradicionais de circo, mas, sim, de esportes de alto nível ou de companhias de dança ou teatro. Mas que incorporam o trabalho coletivo de *Trupe*.

Rocha (2013, p. 26) apresenta uma interessante definição de Circo, que vale citar

Falar de Circo no singular é falar de um símbolo. Sem perder de vista a sua existência material, o seu apelo imaginário e as suas diferenças culturais, o Circo, com C maiúsculo, é uma construção narrativa, resultado de modalidades discursivas múltiplas (oral, visual, gestual, corporal, textual). Portanto, é uma construção social e histórica. Na verdade, o que existem são Circos, no plural. Falar de Circo, no singular e com C maiúsculo, é falar de uma categoria coletiva e abstrata à qual se atribui um conjunto de imagens e representações pouco afeitas à compreensão de um fenômeno empírico plural e significativamente complexo. Tudo isso ajuda a relativizar o fato de a “*magia do circo*” também ser um fenômeno complexo e plural, podendo variar em termos empíricos. (grifos do autor).

Falar de circo, no nosso entendimento, é referir-se a uma cultura que subverteu as normas vigentes de seu tempo, por questão de sobrevivência, e assim continua por resistência. Os artistas circenses eram, e ainda são, comunidades de artistas na arte de viver; como artistas, formam uma cultura que, ao mesmo tempo, é de resistência e de subversão. Resistiram às dificuldades das situações em que se encontravam, resistiram aos apelos da indústria cultural e, ao mesmo tempo, renovaram sua maneira de fazer e expressar sua arte. Trata-se de um espaço em constante mudança. Os conhecimentos adquiridos, nesse processo, servem-lhes como referências para adaptarem-se às constantes mudanças de condições e esses conhecimentos devem ser transmitidos às gerações sucessoras.

Com todas as adversidades, não podemos negar a importância das famílias tradicionais do circo para sua manutenção e até sobrevivência. Graças a essa força de perseverança que tradições foram mantidas e novas gerações podem usufruir dessa arte. Contudo, considerando o fato de que tudo na vida está em processo de aprimoramento, o circo não é um caso à parte, uma vez que passou, e ainda passa, por um processo de mutação para resistir como cultura. Para resistir precisou mudar,

reformulando o seu significado. Há os que consideram essa mudança como algo negativo, que desconstrói a sua tradição. Para nós, esse movimento de renovação foi importante e produtivo, uma vez que possibilitou a criar novos significados e ampliar o alcance dessa arte.

### 2.1. Resistência e subversão: a cultura circense

Desde as primeiras organizações coletivas, formadas por nossos ancestrais-primatas, a vida em comunidade, torna-se essencial para a nossa sobrevivência e prosperidade. Primeiro, porque podemos cooperar e encontrar apoio para superar as nossas dificuldades. Apesar de todos perseguirmos a nossa emancipação/autonomia, sabemos que, em algum momento, precisamos dos outros para superar alguma situação. Segundo, porque nos sentimos mais seguros entre nossos semelhantes.

Os estudos em comportamento humano já mostraram que não temos apenas necessidades básicas de manutenção de nossa estrutura orgânica, somos, também, movidos pela necessidade de afeto e reconhecimento (LAING, 1972). Por fim, sabemos que as relações interpessoais são fundamentais para nosso processo de desenvolvimento. É por meio da interação com os outros que construímos a nossa identidade e as referências sobre o real e o modo como agimos no mundo.

Se, por um lado, o ajuste às normas da comunidade onde estamos situados, mediante a obediência, nos proporciona mais segurança, considerando que, dessa maneira, seremos aceitos e protegidos por esse grupo, por outro, somos obrigados a renunciar a parte da nossa liberdade, controlando nossos instintos, desejos, sentimentos e até a nossa expressividade. Essa situação coloca-nos em um estado de incerteza no momento em que precisamos fazer uma escolha/decidir, pois, se estabelece uma tensão entre ceder aos desejos ou seguir as normas impostas pelo grupo. Podemos, nesse sentido, sintetizar a relação sujeito-comunidade em duas proposições:

A primeira é que a necessidade de pertencer a um grupo para nos sentirmos orientados e seguros nos faz seguir, e/ou reproduzir, comportamentos consagrados,



que acreditamos serem os mais adequados para a situação. No entanto, caso essa convivência não proporcione esses sentimentos, entramos em crise existencial – condição devida à sensação de incapacidade de agir e escolher os caminhos para a superação dos desafios, causado pelo medo da reprovação do grupo, como afirma May (1987, p. 28):

Todo ser humano adquire grande parte do senso de sua própria realidade pelo que os outros dizem ou pensam a seu respeito. Mas quem foi longe demais nessa dependência alheia acabou temendo que se ela faltasse perderia o senso da sua própria existência, ficaria disperso, como a água escorrendo na areia.

Viver em uma sociedade como a nossa, caracterizada por constantes mudanças – políticas, econômicas, éticas, educacionais, entre outras –, demanda, a cada um de nós, um sistema de crenças e valores que nos oriente em momentos de análise das situações e na tomada de decisão. Contudo, independente do nosso repertório existencial e cognitivo, nunca teremos a certeza dos resultados das decisões que tomamos; esse é o preço que pagamos por sermos livres: assumir as consequências pelas nossas ações. Esse fato nos conduz à segunda proposição: agimos, na maior parte das vezes, buscando o reconhecimento de nossos pares e, raramente, guiados pelos nossos sentimentos e desejos. Não podemos negar que em alguns momentos, agimos como seres autômatos; reproduzindo comportamentos consagrados em nossa cultura, e nunca paramos para pensar o porquê de eles o serem.

Erich Fromm (1964) explica que há a mecanização da experiência humana, causada, principalmente, por um modelo de sociedade industrial que predominou nos Estados Unidos e na Europa e criou o homem da organização, o homem autômato, o *homo consumens*, o *homo meckanicus*, aquele que vivência as experiências de maneira superficial e mecanizada, cujo fruto do trabalho resulta da repetição, e não de um processo criativo. O fato de termos a tendência de adotar comportamentos automatizados, e sem sentido para nós, nos dificulta a buscar outras maneiras de viver, ou seja, temos medo de ser livres e criar caminhos alternativos, que nos satisfaçam. Em vez disso, preferimos seguir as experiências sugeridas por outros – como professores, gurus, líderes religiosos, políticos –, como

se houvesse uma fórmula única ou um caminho seguro para encontrar a realização. Ainda, segundo esse autor (1965), esse medo é o principal motivo para controlarmos nosso comportamento; tememos nos arriscar, e sermos rejeitados pelo grupo, via diminuição do nosso “valor social”. Vivemos, assim, uma existência mecânica e superficial, pautada nos interesses alheios a nós. Deixamo-nos, dessa maneira, ser esmagados pela multidão, em troca de um sistema de orientação que nos deixe mais seguros, quando afirma:

A menos que pertença a algum lugar, a menos que sua vida tenha significado e rumo, ele se sentirá qual uma partícula de pó e será esmagado por sua insignificância individual. Ele não será capaz de relacionar-se com nenhum sistema que proporcione um significado e um rumo a sua vida, ficará cheio de dúvidas, e isto acabará paralisando - lhe a capacidade de agir – isto é, de viver (FROMM, 1965, p. 28).

Na sociedade moderna, a indústria cultural, com seus interesses econômicos, a todo o momento, propaga mensagens de tendências de consumo e comportamento como normas a serem seguidas em nome da aceitação social. Aqueles que não a seguem correm o risco de se colocar as margens dessas tendências e, conseqüentemente, excluídos da aceitação social.

Se observarmos os nossos próprios comportamentos, e os dos outros, perceberemos que a maior parte deles está fundamentada em padrões apreendidos na relação com o ambiente. Estamos, a todo momento, controlando a nossa expressividade, a nossa gesticulação; dependendo do contexto, nos vemos obrigados a escolher as palavras e a maneira como as expressaremos.

Goffman (2011) ajuda-nos a compreender os processos de interações humanas ao afirmar que todos nós representamos um papel social, como se o mundo fosse um grande palco e fôssemos atores de uma vida de aparências. Para tanto, lançamos mão dos recursos de representação, ou fachada, que são os discursos, gesticulações, adornos, que nos ajudam a expressar uma imagem/mensagem que supomos ser aceita pelo grupo. Esses recursos podem ser usados em diferentes situações, desde que obedecemos às regras impostas naquele contexto e situação. Qualquer desvio de comportamento pode nos custar à aceitação por esse grupo. Portanto, devemos controlar, a todo o momento, as

nossas emoções, sentimentos, palavras e ações; tornamo-nos, nesse sentido, carcereiros de nós mesmos. Segundo esse autor:

Venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. (GOFFMAN, 1985, p. 29; grifos do autor).

Nossa experiência pessoal, como educadores, mostrou-nos que, quando alguém decide praticar alguma atividade corporal, em muitos casos estão à procura de um momento, ou espaço, para se livrar dos estereótipos de movimentos impostos pelo papel social que ocupa; dançar, praticar esportes, representar/interpretar um personagem, assim como as linguagens circenses, são caminhos para a libertação do desejo de movimentar-se livremente.

Baseando-nos nessas observações, entendemos que, para alcançar nossa realização plena, devemos romper com os estereótipos preestabelecidos que orientam nosso entendimento do mundo e nossas ações. Para tanto, precisamos potencializar nosso repertório existencial, que é a base para pensarmos outras possibilidades.

Assumir uma postura autêntica em relação ao mundo nos exige coragem: de resistir/subverter às tendências mercadológicas de orientação de comportamento e a de criar outras possibilidades de se viver.

Essa intenção – subversiva – vai ao encontro da formação da cultura circense. Falar de circo, no nosso entendimento, é referir-se a uma cultura que subverteu as normas vigentes de seu tempo, por questão de sobrevivência, e assim continua por resistência. A história mostra-nos que, desde sempre, os saltimbancos romperam com as normas que controlam a expressividade corporal imposta pela cultura dominante.

Os circenses eram, e ainda são, comunidades de artistas na arte de viver, e como tais, formam uma cultura que, ao mesmo tempo, é de resistência e de subversão. Resistiram às dificuldades das situações em que se encontravam, aos apelos da indústria cultural e, ao mesmo tempo, renovaram sua maneira de fazer e

expressar sua arte. Trata-se de um espaço em constante mudança. Os conhecimentos adquiridos, nesse processo, servem-lhes como referências para se adaptarem às constantes mudanças de condições e, por esse motivo, devem ser transmitidos às gerações sucessoras.

Nos séculos XVIII e XIX, grupos nômades, fugindo da perseguição das leis da inquisição, vagavam pela Europa à procura de lugares que oferecessem melhores recursos. Essa condição obrigou-os a criar formas de viver. Resistiram à fome, à perseguição, às condições climáticas e ambientais. Viram-se obrigados a adaptarem-se as diferentes culturas, sem renunciar aos seus próprios referenciais de valores.

Em outro momento, o circo precisou resistir à possibilidade de ser um fenômeno cultural sem continuidade histórica. O mesmo autor explica que o circo de Astley – precursor do circo moderno –, a princípio, caracterizava-se como um evento voltado à aristocracia e aos militares e essa situação gerou certo tédio e desinteresse. Foi necessário, para superar essa condição, ampliar as suas apresentações para outros públicos, introduzindo, inicialmente, um número de variedades, em especial as acrobacias dos saltimbanco, que, até então, se apresentavam em espaços abertos, e, posteriormente, outros, incluindo o *clown*. Para resistir, precisou mudar, lançando mão de manifestações artísticas marginais, que aconteciam em feiras populares e praças.

No Brasil, as famílias de saltimbanco, que migraram de outros países, resistiram a diversas dificuldades, em especial às estruturas espaço-materiais que limitavam sua condição de vida. Chegaram munidos apenas de seus saberes e habilidades. Apresentavam-se tendo como instrumento de trabalho apenas seus corpos. Entretanto, superaram essas dificuldades construindo materiais e espaços com os recursos disponíveis na época (ABREU; SILVA, 2009).

Ao estabelecerem relações com as diferentes culturas – regionais e midiáticas –, incorporaram outras referências que possibilitaram um enriquecimento da sua arte, sem precisar abandonar o que os caracterizava: pessoas que se desenvolviam como seres humanos e artistas por meio da transmissão oral de saberes. Houve um momento em que a tradição poderia ser interrompida, com a decisão dos artistas em afastarem seus filhos da realidade do circo, enviando-os

para casas de parentes com residência fixa. A historiadora do circo Ermínia Silva relata que ela e seus primos — que fazem parte de uma família vinda da Europa, na segunda metade do século XIX — não deram continuidade às aprendizagens do circo pelo fato de seus pais entenderem que deveriam privilegiar a educação formal, tão difícil de acontecer enquanto se mantivessem naquela situação. (ABREU; SILVA, 2009). A tradição foi mantida no momento em que artistas tradicionais passaram a transmitir seus saberes para pessoas que não tinham nenhuma familiaridade com o circo, nas criadas escolas profissionalizantes e, posteriormente, projetos sociais de ensino dessa arte.

Como podemos observar a resistência da cultura circense frente a de consumo e comportamento normatizador foi possível graças a sua capacidade de mudar. De encontrar outros significados para a sua experiência. Se antes eram apenas os pertencentes de famílias tradicionais que tinham acesso a esse conhecimento, as mutações históricas permitiram que outros também se beneficiassem dessas práticas. Essa abertura possibilitou o enriquecimento dessa cultura por conhecimentos trazidos por outros artistas.

Pretendemos, dessa maneira, sugerir a ampliação do seu significado como um espaço, não especificamente debaixo da lona<sup>8</sup>, onde se manifestam as diferentes criações artístico-corporais, independente dos(as) artistas pertencerem ou não a famílias tradicionais de circo. Concordamos com Siréjois (2009, p. 62), quando argumenta que:

o *novo circo* não faz nada além do que se religar com a tradição e reinventar o que o circo sempre foi: um gênero espetacular híbrido ligado ao esporte, ao teatro, à magia, ao adestramento e, hoje, à dança, ao cabaré, aos espetáculos de luz, ao teatro e, provavelmente, logo, às novas tecnologias. (grifos da autora).

Uma vez ampliado esse significado, abre-se espaço para as influências, enriquecedoras, de outras modalidades oriundas de áreas como esportes, teatro e dança, que, igualmente, criam novas maneiras de expressão artística. Esse é o caso da formação de trupes ou companhias de teatro que inserem a linguagem circense

---

<sup>8</sup> Não pretendemos limitar a um espaço específico pelo fato de, atualmente, haver espaços, como praças, academias, centros culturais, onde pessoas de diferentes áreas artísticas encontram-se para partilharem experiências sobre as linguagens circenses.

em suas *performances*. Como podemos observar em circos famosos, como o *Cirque du Soleil* e o Circo Imperial da China, muitos de seus artistas não são de origem de famílias tradicionais de circo, mas, sim, de esportes de alto nível ou de companhias de dança ou teatro. Mas que incorporam o trabalho coletivo de *Trupe*.

Rocha (2013, p. 26) apresenta uma interessante definição de Circo, que vale citar

Falar de Circo no singular é falar de um símbolo. Sem perder de vista a sua existência material, o seu apelo imaginário e as suas diferenças culturais, o Circo, com C maiúsculo, é uma construção narrativa, resultado de modalidades discursivas múltiplas (oral, visual, gestual, corporal, textual). Portanto, é uma construção social e histórica. Na verdade, o que existem são Circos, no plural. Falar de Circo, no singular e com C maiúsculo, é falar de uma categoria coletiva e abstrata à qual se atribui um conjunto de imagens e representações pouco afeitas à compreensão de um fenômeno empírico plural e significativamente complexo. Tudo isso ajuda a relativizar o fato de a “*magia do circo*” também ser um fenômeno complexo e plural, podendo variar em termos empíricos. (grifos do autor).

Como vimos, o circo passou, e ainda passa, por um processo de mutação para resistir como cultura. Para resistir precisou mudar, reformulando o seu significado. Há os que consideram essa mudança como algo negativo, que desconstrói a sua tradição. Para nós, esse movimento de renovação foi importante e produtivo, uma vez que possibilitou a criar outros significados e ampliar o alcance dessa arte.

### 2.1.2 O corpo em movimento como obra de arte

Conforme May (1982) a arte nasce da insatisfação do(a) artista com as condições impostas pelo meio, ou seja, a dificuldade em ajustar as normas sociais e culturais faz com as pessoas criem outras maneiras de se viver. O(a) artista, geralmente, possui uma percepção intensa, que lhe possibilita ver a vida de uma maneira, diferente do habitual. Criar, nesse sentido, significa romper com os padrões pré-estabelecidos em busca de condições diferentes de vida. Para Carmo Junior (2005, p. 26) “O corpo se transforma em corporeidade na medida em que adquire sentido, quando se torna referência na transição e transmissão de dados e ideias”.

O postulado cartesiano que por muito tempo predominou no pensamento ocidental, vem sendo negado por aqueles que entendem o corpo como “potencia de significação” (MERLEAU-PONTY, 2006) cuja característica é de corpo comunicativo, que é capaz de expressar as suas emoções por meio do seu movimento criativo e intencional. Se observarmos os nossos próprios comportamentos, e os dos outros, perceberemos que a maior parte de nosso comportamento está fundamentada em padrões apreendidos na relação com o ambiente. É comum, mas nem sempre percebemos que, recorrentemente estamos controlando a nossa expressividade, a nossa gesticulação; dependendo do contexto, nos vemos obrigados a escolher as palavras e a maneira como as expressaremos.

A certeza que temos é que todo processo de interação acontece por intermédio de um sistema de comunicação compartilhado, em que se expressam os sentidos da vida coletiva. Quando nos situamos em um ambiente, devemos apreender esse sistema, apropriando-nos dos sentidos que ali circulam. Com a necessidade de manter uma ordem comunicativa/discursiva, nos tornamos vigias das nossas ações e juizes do comportamento dos outros; passamos, dessa maneira, a nos controlar. Se, por um descuido, transgredirmos às regras, nós mesmos nos encarregamos de oprimir o ato falho, nos envergonhando e nos desculpando com o grupo que, no nosso imaginário, foi ofendido.

Como explica Goffman (2011, p. 105):

Durante a interação, esperamos que o indivíduo possua certos atributos, capacidades e informações que, em conjunto, se encaixem num eu que, ao mesmo tempo, é unificado coerentemente e apropriado para a ocasião. Através das implicações expressivas de seu fluxo de conduta, da simples participação, o indivíduo efetivamente projeta esse eu aceitável na interação, ainda que ele não perceba, e que os outros não percebam que interpretaram a sua conduta dessa forma. Ao mesmo tempo, ele precisa aceitar e honrar os seus projetos pelos outros participantes. Os elementos de um encontro social, então, consistem em reivindicações efetivamente projetadas de um eu aceitável e a confirmação de reivindicações semelhantes da parte dos outros. As contribuições de todos estão orientadas para elas, e são construídas tendo-as como base.

Merleau-Ponty (2006) fala-nos da capacidade de o corpo em transcender a sua condição de organismo, puramente biológico, para a de um corpo-sujeito, capaz de, por meio do movimento corporal, produzir símbolos e sentidos e de expressá-los. Nessa perspectiva o movimento corporal não se caracteriza como simples ato mecânico de deslocamento no espaço, mas ao contrario trata-se de uma ação visando a transcendência, uma maneira, original, de comunicar a existência do ser. Podemos considerar, com base nas suas proposições, que o corpo passa por um processo que vai das ações instintivas à formação de uma consciência perceptiva, graças a seu potencial de interpretação e significação, que emerge da sua relação como mundo. Não há, portanto, apenas um corpo biológico – ou conjunto de órgãos justapostos –, que trabalha a partir de uma eficiência mecânica, mas, sim, e principalmente, um corpo-fenomenal, que interage com o mundo e dele constroem e expressa significações. Nas palavras desse autor

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203).

Conscientes de que é possível expressar as emoções por meio do movimento corporal, os(as) artistas circenses fizeram do corpo a sua materialidade artística. A partir de um espírito de resistência em relação aos símbolos consagrados, os artistas circenses subvertem a lógica do convencional, criando outras maneiras de se movimentar. Brincando com os padrões culturalmente estabelecidos, ora satirizam os corpos-modelos — como pode ser visto na atuação do palhaço, que exagera nas suas vestimentas e no seu comportamento, que, por vezes, é malicioso e, por outras, inocente — ora tentam igualar-se aos poderes dos deuses da mitologia, realizando atos de criação que são inimagináveis para corpos comuns.

O que fascina no circo é a maneira como os artistas utilizam seus corpos, que em nada se assemelha aos movimentos corporais naturais ou culturais. Quando



os observamos em ação, principalmente naquelas que envolvem risco e exigem grande maestria no domínio do corpo, somos tomados por diferentes sensações ao mesmo tempo – medo, impaciência, fascinação, esperança – como se nos conectássemos em espírito e energia a cada movimento do artista. Esta é a essência do circo: o despertar das emoções por meio da *performance* corporal.

Segundo Rocha, “[...] circo põe em destaque tudo aquilo que o processo civilizatório ocidental procurou domesticar, seja o autocontrole das emoções, seja o disciplinamento dos corpos, seja a racionalização das coisas com fins à utilização funcional e reprodução do sistema” (2013, p. 218).

Segundo Bolognesi (2003, p. 190), “o circo trouxe às artes cênicas, no século XIX, a reposição do corpo humano como fator espetacular”. O autor ainda explica que havia um movimento de contra cultura dos românticos franceses, que insurgia contra a lógica da composição cênica que, na época, orientava-se por referências objetivas e seguras da racionalidade, em detrimento da liberdade ao exercício da imaginação. Esse movimento entendia que a arte deveria pautar-se pela manifestação das paixões humanas, contrapondo-se aos ditames da moral e do regramento social; buscava na sensualidade a expressão de um eu subjugado às imposições sociais. Para esse autor:

[...] no circo, a associação de um enredo aos exercícios e números não inviabiliza o reconhecimento da proeza corporal como a base das artes do picadeiro. A transgressão do natural e a realização do impossível acabam sendo as características básicas do espetáculo circense. A eficácia estética, nesse caso, tem um meio específico de realização: o corpo humano. A proeza delimita o extraordinário. A educação corporal específica do circo induz a realização de atos impossíveis aos homens, no cotidiano. Essa educação de extremo requinte técnico, no entanto, visa a exploração de sentimentos e emoções do público (BOLOGNESI, 2003, P. 187)

Portanto, entendemos ser contraditório pensar o corpo no circo como normatizado. A sua magia está em romper com a lógica e os padrões culturalmente aceitos. O artista não se preocupa em representar, mas, sim, viver seu corpo. É uma maneira de resistir às práticas corporais “normatizadoras” que reduzem o corpo a mero objeto, padronizando a sua movimentação expressiva.

Quem decide praticar essa linguagem sabe, antecipadamente, que precisará expor-se ao erro e ao risco, pois, são situações comuns no processo de formação do aprendiz/artista; e, com o tempo, perceberá que não há espaço para o constrangimento, pois, a expressividade é criada e não previamente imposta por um sistema de normas. A mensagem que pretende transmitir é, geralmente, parte da vida do artista, que deseja compartilhar com o público; trata-se de um movimento de existência, em busca de reconhecimento do ser. Como enfatiza Bolognesi (2003, p. 192-193):

o artista não representa: ele vive seu próprio tempo, com seu ritmo e pulsação próprios: ou melhor, ele “representa” porque está inserido em um espetáculo, mas é uma representação de si mesmo ao demonstrar e vivenciar, em público, as suas habilidades. Representação e vida fundem-se em um mesmo ato. No circo, os corpos dos atletas e acrobatas não simbolizam, não são figurativos, não são presença na ausência.

No nosso entendimento, a realização plena do ser humano depender da subversão dos sistemas orientadores alheios, essa situação só é possível no momento em que percebemos as contradições entre nós – ou nossos desejos – e o mundo – ou os anseios que os outros têm em relação a nós. A partir dessa consciência, é que nos lançaremos em um processo de desconstrução dos valores autoritários, que orientam as nossas ações (FROMM, 1965; 1966). Subverter, seguindo essa perspectiva, não deve acontecer de maneira desorganizada, destrutiva ou ofensiva àqueles que aceitam a condição da qual nos rebelamos. Trata-se da análise crítica da condição atual, da desconstrução, paulatina, dos padrões consagrados, até a criação de novas possibilidades.

O desejo de retomar a liberdade do corpo, de fazer arte, criando possibilidades de expressão e leituras diferenciadas da realidade, por intermédio do movimento corporal, faz com que as artes circenses sejam uma alternativa para resistir à lógica normatizadora promovida pela indústria cultural. Dessa maneira, podemos considerar o corpo em movimento como a obra de arte do(a) aprendiz/artista circense.

Com isso, queremos dizer que, em relação ao corpo circense, há a necessidade de vivenciar os padrões consagrados no circo e respeitá-los, mesmo

que seja de maneira estereotipada/mecanizada, uma vez que essa experiência pode ser as bases que fundaram as suas *performances* artísticas, por fornecerem a preparação necessária para o autocontrole nas situações de risco. Contudo, a arte demanda que se modifique o que está posto como definitivo, e o artista, para dar continuidade e contribuir com a evolução da arte, precisam renovar as poéticas/narrativas corporais.

### 3. MÉTODO DA PESQUISA

#### 3.1 MODALIDADE

Para alcançar o objetivo proposto nesse entendemos ser importante realizar o encontro entre as subjetividades dos que trabalham com essa linguagem e os pressupostos teórico-metodológicos da educação circense e da corporeidade. Optamos, dessa maneira, em ouvir o que os mesmos têm a dizer sobre as suas práticas.

Por lidarem com práticas corporais técnicas e expressivas, entendemos que poderíamos levantar informações importantes referentes ao corpo em movimento no circo e, posteriormente, analisar os seus discursos, a luz da fundamentação teórica anteriormente citada.

Esse modelo/método de investigação trata-se de uma pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico (REZENDE, 1978/1990; MASINI, 1994; MARTINS E BICUDO, 2005; ANTÔNIO, 2012), entendendo fenômeno – da expressão grega *faíomenon* – como aquilo que se mostra, trata-se de uma abordagem de investigação que valoriza a descoberta dos sentidos construídos na vida, sem a preocupação com generalizações, princípios ou leis.

Rezende (1978, p.179) entende que essa atitude – fenomenológica – “[...] contribui didaticamente para um tratamento adequado da experiência, isto é, para a manifestação do sentido da existência humana”. Masini (1994, p. 61) enfatiza que uma análise de cunho fenomenológico “[...] caracteriza-se pela ênfase ao mundo da vida cotidiana, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade”.

Antônio (2012, p. 61) enfatiza que o pesquisador que intenciona provocar transformações significativas na comunidade onde atua deve ouvir, sensivelmente, o que seus membros têm a dizer sobre as subjetividades que fundamentam as suas vidas, pois “o sujeito tem voz, tem história, tem o que dizer, precisa ser ouvido. Precisa de diálogos em que seja reconhecido e se reconheça como sujeito”.

Devemos, no entanto, atentar para o fato de que os discursos nem sempre expressam a totalidade da existência. Há sempre mais a se dizer, há sempre mais a se compreender. Como seres complexos, os humanos comunicam-se de várias formas, por diversas linguagens. Nesse sentido, Antônio (2012, p. 57) entende que

Essa expressividade das palavras não esgota a realidade, nem a de cada sujeito, nem a grande realidade comum a todos. O real não se reduz ao que já foi enunciado. Sempre há novos sentidos nascentes. Sempre há mais a dizer. E existe o limite do silêncio, do que não pode ser dito. Diante do indizível, nós nos calamos, ou – algumas vezes – criamos a poesia, símbolo que gera símbolos.

Reafirmamos, nesse trabalho, a importância de construir proposições/conceitos, por meio das pesquisas, que contribuam para as reflexões dos(as) educadores(as), mas que, também, os inclua nesse processo. Com isso queremos dizer que os(as) mesmos(as) possuem conhecimentos e saberes que não podem ser dispensados. No cotidiano da educação, constantemente, surgem situações inéditas com as quais o(a) educador precisa lidar e, ao ajustar-se a elas, constrói saberes que poderão ser fundamentais a suas futuras propostas de ação. Saberes que não podem, no nosso entendimento, permanecer nos limites da individualidade do(a) educador(a), mas, sim, compartilhados com seus pares. É por esse motivo que entendemos ser necessário ouvir o que os(as) educadores têm a dizer sobre as referências que orientam as suas ações para, posteriormente, compreender os significados dos seus discursos, referendados de seu mundo. Como afirma Otto Maduro (1990)

[...] um dos problemas do conhecimento humano é que, com demasiada frequência, desprezamos nossa própria capacidade – e a de outras pessoas e comunidades – de participar ativa e criativamente nas atividades intelectuais, isto é, nas tarefas de construção crítica e transformação do conhecimento. Habitualmente, pensamos que são apenas os peritos, cientistas, intelectuais, e outros profissionais que verdadeiramente conhecem ou que são, pelo menos, aqueles que sabem o que na verdade é mais importante (MADURO, 1994, p.104).

A pesquisa com esse fim, segundo Rezende (1990), passa por três momentos que devem ser considerados pelo pesquisador. O primeiro momento é o levantamento adequado dos dados, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa; o segundo, passa pela compreensão, que se assemelha à constatação e acontece por meio da tentativa de esclarecer as diversas relações internas e as manifestações de suas incoerências e expectativas, bem como a descoberta das possibilidades de auto superação; o terceiro, é a projeção prospectiva que trata de evidenciar, à luz do projeto, como essas contradições e perspectivas podem ser exploradas, visando alcançar outra situação histórica, julgada, preferível e desejada pelos sujeitos.

Entendemos que interrogar sobre os sentidos do movimento corporal possa apontar caminhos para refletir sobre a prática educativa. Para compreender o fenômeno situado – o movimento corporal no circo –, descrevemos e analisamos os dados em três momentos, como sugerem Martins e Bicudo (2005, p. 98-100):

1) Leitura da descrição, entrevista ou relato, do princípio ao fim. Nesse momento, deve-se buscar o sentido do todo, lendo as descrições tantas vezes quanto necessárias, de modo a familiarizar-se com ele e obter o ponto basilar do emitido pelo sujeito. Esse momento serve de solo para o próximo.

2) O pesquisador deve voltar ao início da leitura com o objetivo de discriminar as “unidades de significado” – momentos fundamentais no discurso do educador, que entender ser importante para alcançar a compreensão do fenômeno. A finalidade é elencar categorias de expressões concretas, e não de abstrações ou formalizações, pois, as descrições ingênuas expressam o sujeito em sua totalidade, englobando seu sentir, pensar e agir, elucidando-os em profundidade adequada para o acontecimento.

3) Sintetizando todas as unidades de significado, o pesquisador transforma-as em proposições consistentes, referentes às experiências dos sujeitos em suas atividades no circo. A síntese daí resultante e a reflexão sobre essa síntese, sob a luz do referencial teórico fenomenológico, é comunicada a outros pesquisadores, com a finalidade de exposição do compreendido – de confirmação e de crítica sobre o movimento corporal no circo.

### 3.2 MÉTODO

Para a coleta de dados da pesquisa, entrevistamos educadores que trabalham em duas Organizações da Sociedade Civil, na Cidade de São Paulo que, em parceria com o Governo do Estado, promovem o ensino de práticas artísticas, recorrendo a oficinas – dentre elas, as de artes circenses<sup>9</sup>. O tempo de cada oficina é de uma hora e meia, sempre conduzida por dois arte-educadores(as) que, geralmente, têm afinidades com modalidades específicas do circo, apesar de atuarem em diversas. De início, estabelecemos contato com as administrações das instituições para solicitar permissão para entrevistar os(as) educadores(as) e explicar os pormenores da pesquisa. Posteriormente, levamos o encaminhamento de solicitação da realização da pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie para as instituições. Aos(as) educadores(as) foi explicado os fins da pesquisa e a não obrigatoriedade de participação.

Para registrar os depoimentos, utilizamos um gravador de voz. A solicitação desencadeadora da entrevista foi acompanhada de uma exposição do pesquisador de que gostaria de ouvir a pessoa entrevistada sobre: 1) o movimento corporal no

---

<sup>9</sup> A primeira – existente desde 1995 – é uma organização não governamental que, em 2008, recebeu a qualificação de Organização Social (OS) por parte do Governo do Estado de São Paulo, habilitando-se para ser executora de políticas públicas na área cultural. A instituição, que tem por objetivo o desenvolvimento sociocultural e educacional, com ênfase na preservação e difusão da língua portuguesa, desenvolve e gere programas e projetos, pesquisas e espaços culturais, museológicos e educacionais voltados para o complemento da formação de estudantes e público em geral. Essa organização trabalha com o propósito de propiciar espaços de acesso democrático ao conhecimento, de estímulo à criação artística e intelectual e de difusão da língua e da literatura. Com esta perspectiva, a instituição é uma das Organizações Sociais de Cultura parceiras da Secretaria de Estado da Cultura no processo de execução dos seus objetivos, por meio da política cultural por ela formulada. Tem como premissas básicas, a gestão inovadora, a transparência das ações e dos recursos utilizados e a preservação do patrimônio cultural que lhe foi destinado. Conta com especialistas nas áreas específicas em que atua e com uma equipe gestora com larga experiência tanto na área pública quanto na área privada e, constantemente, investe na capacitação dos seus funcionários. A segunda instituição é a Organização Social de Cultura responsável pela de espaços culturais e artísticos que entende como a sua missão aproximar crianças e jovens do mundo científico, transmitindo conhecimentos básicos e valores sociais, por meio de exposições interativas e atraentes. A sua visão é a de apresentar e divulgar a ciência, tecnologia e cultura a ser reconhecido pela população infantil, juvenil e adulta como um espaço de referência nacional. (informações retiradas do site das instituições).

circo; 2) o que há de específico na modalidade que desenvolve<sup>10</sup>; 3) sobre a expressividade do artista na modalidade com que trabalha.

Os dados – vozes dos(as) arte-educadores(as) – foram coletados por intermédio de entrevista aberta, registradas em gravador de voz e, posteriormente, descritas para análise. Partimos do pressuposto de que esses educadores possuem saberes – experienciais e alguns fundamentos teóricos – construídos, na prática cotidiana ou em processos de formação, que orientam suas ações, e trazê-los à tona poderia proporcionar maior compreensão dos sentidos que fundamentam seus trabalhos.

Após a coleta de dados, houve a transposição, na íntegra, das informações orais para escritas, sem a adequação à norma padrão escrita, utilizando a fonte em itálico, preocupando-nos apenas com a legibilidade do texto. Realizamos uma análise prévia e comparamos as convergências e divergências nos depoimentos dos(as) educadores. As unidades de significados foram organizadas em um quadro para posterior reflexão a luz da fundamentação teórica.

### 3.2.1 Caracterização dos entrevistados e depoimentos

Esses educadores são seis homens – dentre eles um de nacionalidade chilena, que teve a sua formação em escola de circo do seu país; dois possuem formação acadêmica e, anteriormente, vivenciaram experiências com outras modalidades – ginástica artística e artes marciais –; dois têm formação artística como alunos de circo escola e teatro; um é de família circense e teve sua formação básica com a sua família e, posteriormente, em escola de formação de artista de circo e um, inicialmente, trabalhava na preparação física para esportes de rendimento e casou-se com membro de família circense, o que levou ao seu envolvimento com a arte.

---

<sup>10</sup>Na verdade, os educadores são polivalentes, ou seja, trabalham com mais de uma modalidade. No entanto têm afinidades com algumas modalidades, o que faz com que desenvolvam um trabalho melhor qualificado na área.



No decorrer das entrevistas é muito mencionado pelos(as) arte-educadores(as). Trata-se de movimentações acrobáticas nos aparelhos. Para ilustra-las as figuras demonstram duas delas:



FIGURA1: LIRA CIRCENSE



FIGURA 2: TRAPÉZIO

### 3.2.1.1 Dados do Educador 1:

Idade: 30 anos

Tempo de experiência no circo: 6 anos

Modalidade que se identifica: Acrobacias de Solo

Formação: Formado em Educação Física, pós-graduado em Treinamento esportivo.

### 3.2.1.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

Educador: *O movimento corporal no circo engloba diversas coisas e diversas artes. Por exemplo, para eu montar um número, tenho que ter o conhecimento até de uma técnica de expressão facial, ou uma vivência de teatro.*

*Eu, como venho da educação física, acabo trazendo, também, alguns movimentos mais técnicos e específicos, por exemplo, se eu for passar um rolamento, vai ser diferente de alguém tradicional; eu vou passar um movimento que seja mais da ginástica artística, eu trabalho com certa técnica um pouco mais refinada do que será um tradicional. Não porque o tradicional esteja errado, eu mesmo comecei circo com gente tradicional. Dá para aprender bastante coisa, mas na questão, principalmente do risco, de como você toma para não lesionar, a gente sabe e, às vezes, um tradicional que não se atualizou, que não faz uma faculdade, isso acaba passando despercebido.*

*Como acrobata, trabalho, especificamente, com o acrobalance – pirâmides e movimentos acrobáticos e semiacrobáticos de solo – e uso muito a biomecânica. Por exemplo; se eu tinha que levantar alguém, eu vejo qual é o melhor movimento de alavanca, onde eu vou fazer menos força ou como eu vou fazer uma canastilha [impulsão] para ganhar mais altura e amortecer melhor a queda.*

*Eu ensino outras modalidades, como os aéreos, mas não é minha especialidade.*

*O movimento no aéreo é muito amplo, por exemplo, eu posso ter um número mais tradicional ou mais contemporâneo; eu posso ter um número que engloba a dança. Nós fizemos um número com o tango. Como não dominávamos [a dança], tivemos que ir atrás de uma professora para ensinar os movimentos básicos para a gente conseguir incorporar na nossa apresentação.*

Pesquisador: O que há de específico nas acrobacias?

*Educador: O primeiro é o preparo físico. Eu não consigo fazer um movimento bonito, limpo no trapézio, uma subida, se eu não tiver uma força de membros superiores, principalmente de abdômen, e se não tiver uma flexibilidade boa de membros inferiores, se não conseguir fazer uma ponte de pé, uma extensão de joelho, são coisas que não vai ter essa necessidade de preparo.*

*Se, também, você pedir para um malabarista subir no tecido [acrobático], provavelmente ele não vai conseguir.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade do acrobata.

*Educador: A expressão corporal é básica para qualquer artista, não só do circense. O corpo fala; se eu for fazer um movimento e não der uma intensão para ele, eu não estou fazendo um trabalho artístico.*

#### 3.2.1.2.1 Dados do Educador 2

Idade: 38 anos

Tempo de experiência no circo: 4 anos

Modalidade que se identifica: Palhaço/ Clown

Formação: Formação técnica em artes Cênicas

#### 3.2.1.2.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

Educador: *O circo é uma arte. Então, você não vai fazer o movimento por fazer, você vai deixar o movimento bonito; então, tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal.*

*Na hora de fazer uma cambalhota, a gente vai colocar a mão pra cima – braços estendidos para o alto. Além de você estar se protegendo, estar fazendo um movimento certinho, vai sair com um visual legal, vai ter uma sensibilidade ali, uma coisa artística mesmo.*

*Um movimento complementa o outro. Se quem é dos aéreos e quer fazer tecido, trapézio, lira; se ele não desenvolver bem o movimento no solo, ele não consegue desenvolver no aéreo, se você não souber dar uma cambalhota certinho no solo, ele vai chegar no trapézio e dar uma cambalhota toda torta, pode bater o pé na corda, cair e se machucar. Então, o circo acaba dando uma consciência corporal muito grande às pessoas.*

*Pelo pouco tempo que eu tenho de experiência, mas, pelo que eu já vi, a evolução dos movimentos corporais no aéreo é muito rápido. Já vi gente com muita dificuldade que acabou desenvolvendo muito rápido, em três meses conseguiu subir no trapézio. Às vezes, no primeiro dia, a pessoal olha e fala “eu nunca vou conseguir subir aí” e, depois, consegue fazer.*

*Então, o movimento corporal no circo é uma mistura de todas as artes. Acaba englobando dança, teatro, movimentos acrobáticos.*

Pesquisador: *O que há de específico no palhaço?*

Educador: *Eu não sei dizer se há diferença, porque o palhaço faz melhor ou igual um trapezista, um malabarista ou equilibrista. Porque ele vai desenvolver o mesmo trabalho, mas de um jeito engraçado. Ele vai fazer o errado dar certo. Ele tem que ter o domínio do movimento para ele não se machucar. Para ele poder fazer o ridículo, que seja cômico, que seja engraçado, mas que ele não se machuque.*

*Tem palhaço que não tem habilidade nenhuma, ele só conta piada. Se o palhaço tem uma habilidade, como o malabarismo, ele pode utilizar a reprise. Vem um trapezista, faz um número e, logo depois, entra o palhaço, que vai imitar o trapezista, mas de um jeito engraçado, cômico. Então, não há diferença.*

*A preparação corporal é a mesma, a diferença é que o palhaço vai trabalhar o lúdico, muito mais que os outros artistas. Porque o palhaço tem que desfazer das armaduras cotidianas. O palhaço pode tudo, então, ele vai voltar a ser criança, ele vai trabalhar a inocência infantil e vai se desprender das coisas que são consideradas certas e vai apresentar sem medo de errar; e vai aproveitar aquele erro; ninguém vai perceber que foi um erro; e ele vai dar continuidade para fazer os outros rirem.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade do palhaço.

*Educador: O palhaço, quando está atuando, ele está contando a história dele. E ele interage mais com o público, por exemplo, quando o trapezista vai fazer o seu número, ele não interage com o público. O palhaço não, ele está livre para andar pelos espaços, para dentro da plateia; chamar algum convidado para desenvolver alguma brincadeira, eu acho que ele está mais livre para fazer as coisas.*

#### 3.2.1.3.1 Dados do Educador 3

Idade:

Tempo de experiência no circo: 7 anos

Modalidade que se identifica: Acrobacias aéreas

Formação: Formação técnica em artes Cênicas

#### 3.2.1.3.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

*Educador: Como o circo lida com a questão do risco, da segurança, e a exposição física é grande, a ponto de você estar sempre naquele linear entre o espetaculoso e o arriscado. Então, no início, eu sempre prezo o movimento corporal técnico. Totalmente técnico.*

*A criança, o adolescente ou o adulto precisa entender a execução. Não tem outro jeito de fazer, um truque um exercício. Para ele fazer um exercício, ele precisa executar de um jeito correto, não tem como ser flexível, ou uma forma flexível de realizar o movimento.*

*Por exemplo, uma puxada de barra é técnica atrelada a uma força que ele adquire, cotidianamente, a partir dos preparos dos exercícios. Então, eu enxergo o movimento corporal como técnica.*

*Isso nos aéreos é possível, para uma série de coisas, na acrobacia nem tanto. Por exemplo, um aluno que quer fazer um mortal quebrando as regras de execução e fazer o mortal de outra maneira, não tem como. Porque a técnica tem que ser muito precisa.*

Pesquisador: O que há de específico nas acrobacias aéreas?

Educador: *O que eu vejo nos aéreos é justamente isso. O aluno pode fazer um esquadro do jeito técnico, do jeito correto de se fazer, mas, no momento de criação, ele pode mudar aquele esquadro, ele pode inventar um esquadro executado de maneira diferente, com outra posição de braço, ou de forma, é possível que ele mude, então, no processo criativo. Os aéreos dão mais espaço para modificação, com relação a algumas técnicas.*

*Agora, uma coisa que eu percebo também é que os aéreos é menos acessível aos aprendizes do que a acrobacia de solo. Por exemplo, por que quando um aprendiz é novo no grupo ou é a primeira vez que ele está fazendo, ele vem pra acrobacia? Na maioria das vezes, o corpo não está consciente. É como se o corpo tivesse em um estado de inércia. Então, a acrobacia vai trabalhar com toda essa consciência corporal pra que ele entenda o peso do corpo dele, o que é sustentar o próprio peso num braço ou no equilíbrio de uma energia, a tonteira que dá quando se faz uma cambalhota.*

*Existe uma evolução gradativa na acrobacia, onde o iniciante é, de fato, iniciante, e é pra grande maioria das pessoas, quase todo mundo consegue aprender um giro no chão, um salto com um giro em torno de si, uma meia volta, uma cambalhota à frente. Então, é muito possível que, numa primeira aula, ele execute algum truque. Isso são coisas muito possíveis de aprender num primeiro dia; nos aéreos, não.*

*Os aéreos são totalmente ingratos nesse sentido, porque a pessoa precisa gostar muito do que ele está fazendo; porque exige força desde o primeiro momento que você tem um encontro com o tecido. Por exemplo, se você não tem força,*

*muitas vezes, você fica frustrada de aprender a subir. Pode não ser na primeira aula que você aprenda. Pra você fazer os outros truques é ainda mais difícil. Então, a gente precisa trabalhar com todo um preparo corporal, inicialmente. Às vezes, a pessoa fica um ou dois meses participando dessa preparação corporal, para depois ele sentir o prazer de realizar um truque, dois truques, porque o corpo dela já vai estar respondendo aos estímulos que nos demos antes. Então, a pessoa precisa querer muito fazer, porque ele é muito frustrante no começo.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade do acrobata.

Educador: *Eles precisam entender como o truque é executado, a partir daí eu consigo ver a movimentação corporal como expressividade.*

*Porque eles conseguem transformar aquela técnica que eles aprenderam, que eles construíram no corpo, para desconstruir completamente e criar outra coisa possível. É isso que acontece quando eles estão em processo criativo. Aí eu deixo de apontar como um movimento técnico para caracterizar como uma expressividade criativa. De eles criarem uma coisa nova, de construírem de acordo com as suas pesquisas, os seus gostos, suas vontades, seus desejos de acordo com cada truque.*

#### 3.2.1.4.1 Dados do Educador 4

Idade:

Tempo de experiência no circo: 8 anos

Modalidade que se identifica: Acrobacias de solo

Formação: Formado em Educação Física e Artes Cênicas

#### 3.2.1.4.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

Educador: *Essa pergunta abre a possibilidade de falar sobre várias coisas. Vou tentar ser breve na área que eu domino, que são as acrobacias de solo. A gente trabalha muito com os apoios invertidos, giros no eixo longitudinal e transversal. O movimento precisa ser muito simétrico, ter qualidade. É muito parecido com a*

*ginástica artística, só que, no circo, a gente retira a competição e valoriza a expressão.*

Pesquisador: O que tem de específico nas acrobacias de solo que a diferenciam das outras modalidades?

Educador: *As acrobacias de solo são primordiais para as outras modalidades do circo. A gente pode dizer que ela é a base das outras modalidades. Um palhaço precisa saber rolar, a dar mortal; um aramista ou trapezista precisa saber o básico das acrobacias. É como se ela fosse obrigatória para a aprendizagem de outras modalidades. Eu acho, por exemplo, que no circo não tem nenhum circense que não saiba dar um rolamento. Então tudo começa pelas acrobacias.*

*Diferente dos aéreos, por exemplo, ela abrange todo mundo. Pode ser a pessoa com muita dificuldade, ela sempre vai conseguir fazer algo. Cada um tem a sua limitação, é lógico, mas acredito que tudo é superável. Eu posso dizer que os aéreos é o segundo passo, o primeiro são as acrobacias de solo, depois que ela passa pelos dois, ela vai escolher se fica nas acrobacias, se vai para os aéreos, ou até mesmo para o cômico – palhaços –, ou ir para os malabares. É por isso que as acrobacias são a base do circo; ela abraça todo mundo.*

Pesquisador: Em relação à expressividade do acrobata, o que você pode dizer?

Educador: *Ela é adquirida a partir do momento em que a gente coloca o aprendiz em determinadas situações. A partir do momento que a gente começa a trabalhar com a coordenação motora e com a consciência corporal, o aprendiz passa a ter um domínio de repertório ampliado. É esse repertório que a gente vai usar no momento da gente montar uma apresentação. Se ele não tem um repertório suficiente, ele vai usar o repertório que ele traz da sua vida pessoal. Pra gente estimular essa expressividade, a gente vai usar outras experiências que vão além do circo. A gente usa as referências da dança, de teatro, jogos em grupos; fazemos uma amostra diária em forma de apresentação do que eles aprenderam para os colegas, para que eles consigam lidar com a questão da exposição dos seus corpos.*



### 3.2.1.5.1 Dados do Educador 5

Idade:

Tempo de experiência no circo: 10 anos

Modalidade que se identifica: Especialista em malabares

Formação: Escola técnica de artes do circo, Chile – Circo Del mundo.

### 3.2.1.5.2 Entrevista 5

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

Educador: *O circo é movimento corporal. Em toda modalidade, tem o movimento corporal. O movimento no circo é expressivo-comunicativo. O circo, como uma linguagem artística, é uma linguagem que comunica. Então, o movimento tem que comunicar alguma coisa, seja habilidade, uma destreza, seja alguma outra coisa, algum conteúdo.*

*Cada vez mais, o circo está se transformando e deixando de ser o circo-habilidade e acrescentando algum conteúdo. Então, os espetáculos de circo estão tendo nomes; não é mais assistir o circo “Stankovich”, e sim “o circo Stankovich apresenta...”. Quando você coloca uma temática, o movimento tem que comunicar ou tem que fazer parte de um contexto, então o movimento comunica uma temática.*

Pesquisador: O que há de específico no malabarismo?

Educador: *Se for entender o malabarismo como definição: o malabarista é aquele que faz mais de uma coisa ao mesmo tempo. Se for por esse caminho, todo mundo é malabarista. O que o diferencia é que ele é – aqui no Brasil ou na América latina – é que o malabarista é um autodidata. É muito difícil você ver um curso de malabarismo, porque, se você for fazer aula com um malabarista e depois com outro, você vai ver que eles ensinam de maneiras diferentes. Não existe uma técnica específica. Por exemplo: você vai numa escola de ginástica, você sabe que tem que fazer o flick alongado, você sabe que tem que fazer tudo esticadinho, ponta de pé, senão você perde ponto. No malabarismo, é diferente, você tem que ser autodidata. Então, é difícil ter uma técnica específica, uma linguagem comum – isso na América Latina. Na Rússia, por exemplo, tem duas escolas com técnicas específicas, cada*

*uma ensina de uma maneira. Diferente do malabarismo praticado na América Latina. Então, eu acho que o que identifica o malabarismo é uma arte de autodidatas.*

*No malabarismo, você precisa de muita paciência do que com as outras modalidades, no início do treinamento. Alguém que nunca treinou o malabarismo e vai começar, é muito difícil ver resultado visível. Você ver um malabarista jogando 5 bolas, fazer isso é muito mais difícil do que subir num trapézio, ou num tecido, por exemplo. A pessoa pode até subir no trapézio no primeiro dia, mas é muito difícil alguém jogar 5 bolas no primeiro dia. O malabarismo é muito mais ingrato e muito mais chato de treinar do que as outras artes do circo, é por isso que tem que ser persistente.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade corporal do malabarista.

*Educador: Não existe um curso de malabarismo que não seja puramente técnico. Se você vai para fora, o malabarista precisa ter dança, pantomina, tem que ser mais expressivo. Aqui, é a técnica pela técnica. Falta muito a expressividade.*

#### 3.2.1.6.1 Dados do Educador 6

Idade: 56 anos

Tempo de experiência no circo: 35 anos

Modalidade que se identifica: Palhaço/Clown

Formação: Escola Plolin de Circo

#### 3.2.1.6.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

*Educador: Em primeiro lugar, nós temos que conhecer o que é esse corpo, por que esse corpo está aqui? Qual é o objetivo desse corpo? Esse corpo tá aqui porque é uma vontade dele? Ou é porque o pai e a mãe dele trouxe ele pra cá? Então, você tem que conhecer primeiro dentro desse corpo, o que esse corpo é, para você poder trabalhar. Então, o corpo tem que estar preparado fisicamente, mentalmente e também dentro do que a gente chama de responsabilidade, esse corpo tem que ter responsabilidade porque, dentro do circo, o corpo nunca trabalha sozinho; o corpo sempre trabalha em dupla ou com mais gente. Então, existe, dentro*

*do corpo, a responsabilidade, o querer estar, o respeitar os outros corpos que estão juntos. Dentro do circo, a gente trabalha dentro do preparo físico, o alongamento, o relaxamento e também entender o que é o corpo e o limite dele. Nenhum corpo trabalha igual ao outro. Cada um tem seu limite e é dentro do limite que a gente tenta trabalhar. Pra entender esse corpo, eu preciso saber, primeiro, se esse corpo tá preparado para uma cambalhota, um rolamento. Esse corpo pode estar preparado para um rolamento ou para um mortal, mas se esse corpo fizer, simplesmente, uma cambalhota, esse corpo já é um corpo vencedor, um corpo que conseguiu fazer o que antes não fazia. Então, pra mim, o corpo é uma ferramenta pra tudo aquilo que eu quero conseguir, para tudo aquilo que estou proposto a fazer. É uma ferramenta de trabalho.*

Pesquisador: O que há de específico no palhaço?

*Educador: Dentro do circo, o palhaço é a alma, é a vida. Mas nenhum palhaço é palhaço se ele não souber fazer cambalhota, a jogar malabares, fazer mortal, saber trabalhar com a casa vazia. Ele, às vezes, tem que entrar no picadeiro mesmo sabendo que morreu um ente querido. O palhaço, ele nasce palhaço. Ele não é criado. Existem os palhaços enlatados, que é aqueles que dizem “eu sou palhaço”, mas, realmente, ele é dentro do pensamento dele, um palhaço vinte e quatro horas por dia. Já o palhaço, não. Ele tem o momento, ele é triste, ele é alegre, ele tem os seus problemas, tem as suas alegrias, mas ele divide o artista com o ser humano. Ele tem aquela divisão do palhaço. E, no circo, ele é o centro principal, é aquele que, quando acontece uma falha no espetáculo, ele tá ali dentro, ele é conhecido como quebra-galho, ele tem sempre que estar preparado para qualquer hora. Ele tem o número dele, mas se precisar improvisar, ele vai estar ali.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade corporal do palhaço.

*Educador: O palhaço é como uma pessoa normal. Como eu disse, o palhaço tem sentimento, ele sofre, ele sente dor. Mas ele procura mostrar pras pessoas que aquele corpo é diferente. É sempre mostrar o lado positivo, o lado alegre, o lado criança, o lado infantil mesmo. Você nunca vai ver o palhaço velho, ele vai ser sempre criança, que se renova a cada dia. Cada apresentação ele vai ser uma palhaço diferente. Ele expressa, no corpo, o sentimento.*

### 3.2.1.7.1 Dados do Educador 7

Idade: 58 anos

Tempo de experiência no circo: 28 anos

Modalidade que se identifica: especialista em malabares

Formação: não formal – aprendizado com famílias de circo.

### 3.2.1.7.2 Entrevista

Pesquisador: Fale um pouco sobre o movimento corporal no circo.

Educador: *O corpo tem que estar preparado para aquilo que a gente pretende fazer, a gente preza muito pela segurança da pessoa. Então, eu tenho que estar preparado fisicamente. Eu vou fazer um alongamento, um aquecimento com alongamento, eu vou trabalhar a flexibilidade, a impulsão; dependendo daquela modalidade que você usa; para cada modalidade, você faz um tipo de trabalho. A base de tudo, que todos fazem, é um rolamento, uma estrelinha, um rodante. Então, vai ter que passar por todas as modalidades. Para você ser um artista circense, você tem que saber a base do circo. E a base do circo é o rolamento, a estrelinha, o rodante e aí você vai ficando artista naquilo que você quer. Precisa saber o que o artista quer: se ele quer fazer acrobacia, malabares, tecido. Tem que ver o que o aluno quer trabalhar, dentro disso, aí você trabalha várias coisas.*

Pesquisador: O que há de específico no malabarista?

Educador: *No malabares, você trabalha muito a atenção. Você precisa ter muito reflexo, ser muito rápido. Quando você começa pelos malabares, você começa, primeiro, pelas bolinhas: uma, duas, três. Aí você começa a se desafiar, então, você passa para os aros, as claves, você joga duas, três, quatro, até 10 claves. Então, você tá sempre se desafiando. Mas é uma coisa muito chata de se aprender, porque cai muito, então, você tem sempre que estar persistindo, pegando e continuando. É uma coisa que você tem que gostar, persistir, que você consegue.*

Pesquisador: Fale sobre a expressividade corporal do malabarista.

Educador: *O artista tem que mostrar para o público, aquilo que você quer passar no seu número, depende muito do público. Como o circo está em muitos*

*lugares diferentes, você tem que estar preparado para aquele público. Você tem que mostrar que está satisfeito, alegre, que você tá fazendo o que você gosta. Pra mostrar para as pessoas que você está fazendo uma coisa gostosa. Dependendo do evento, ele tem um contexto, então, você precisa entrar dentro daquele contexto, dizendo com o seu corpo aquilo que o espetáculo pede.*

### 3.3. Comentários sobre as entrevistas

Frente a coleta dos depoimentos podemos dizer que o educador 1 considera o movimento corporal como técnico e utiliza conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica – Educação Física – e na vivência de outras artes. Entende que o acrobata deve passar por uma preparação corporal específica para realizar a sua atuação com segurança e beleza. Concebe a expressão corporal como fundamental para qualquer artista.

O Educador 2 concebe o movimento corporal no circo como uma mistura de várias artes do corpo, que potencializa o desenvolvimento da consciência corporal. Para praticar as atividades aéreas – tecido acrobático, lira, trapézio, entre outros –, segundo esse educador, o aprendiz/artista precisa, antes, desenvolver, consideravelmente, o movimento no solo, e entende que a preparação do palhaço é a mesma de outros artistas, pois desenvolve o mesmo trabalho, mas de um jeito engraçado.

A educadora 3 é a mais enfática em dizer que o movimento corporal, no circo, se trata de um gesto técnico. Segundo a mesma, há uma maneira correta de realizá-lo, que não pode, de maneira alguma, ser modificada. Entende que os aéreos proporciona mais possibilidade à modificação do movimento, mas precisa iniciar pelas acrobacias de solo, por é nela que vai trabalhar a consciência corporal. Quanto a expressividade corporal, acredita que ela vem da técnica, da compreensão “correta” da execução do movimento.

O educador 4 considera que o movimento precisa ter uma exatidão e compara os movimentos do circo aos da ginástica artística. Entende que as acrobacias de solo são as bases para as outras modalidades do circo; como se fosse obrigatória para a aprendizagem de outras modalidades, sendo os aéreos – tecido acrobático, lira, trapézio, corda indiana – o segundo passo. Acredita que a

expressividade corporal é adquirida no momento em que expõe o aprendiz a determinadas situações. Segundo esse educador, a expressão do aprendiz acontece a partir do momento em que domina um repertório ampliado, adquirida anteriormente, no trabalho de coordenação motora e consciência corporal, e utiliza outras experiências que vão além do circo como a dança o teatro e os jogos em grupos.

O educador 5, concebe o movimento corporal, no circo, como expressivo-comunicativo, e que essa linguagem circense precisa comunicar a mensagem do tema proposto por meio das habilidades corporais. Sendo estrangeiro acredita que há poucas referências, no Brasil, sobre processos de aprendizagens em malabarismo, por isso a formação do malabarista acontece por meio de tentativas e erros. Critica o malabarismo no Brasil, cuja característica, diz, é a técnica pela técnica e alega que falta um trabalho de expressividade. Fora do Brasil, o malabarista precisa ter dança, pantomina e ser mais expressivo. Comparando, argumenta que, em escolas estrangeiras, há uma atenção maior ao trabalho expressivo na formação do artista.

O educador 6 concebe o corpo como uma “ferramenta” para conquistar o que quer. Trabalha com o preparo físico, dentro do limite de cada um e entende que o palhaço precisa saber outras modalidades. Entende o palhaço como a alma do circo e que não é criado, pois ele nasce palhaço. Quando acontece alguma falha no circo é o palhaço que tem que entrar, por isso deve estar preparado para qualquer hora. Segundo esse educador, o palhaço tem que dividir o artista do ser humano e procurar mostrar sempre o lado positivo e alegre, apesar dos seus sentimentos e problemas. O palhaço é infantil e procura sempre mostrar o seu lado criança.

O entrevistado 7 entende que o corpo deve estar preparado para tudo o que pretende fazer, e que deve prezar pela segurança do aprendiz. A base do circo, para esse educador, é o rolamento, a estrelinha, o rodante – elementos semiacrobáticos do solo. Acredita que no malabares, deve-se ter muita atenção, reflexo e ser muito rápido. É algo chato de se aprender, porque cai muito, por isso deve-se ter persistência. Sobre a expressividade, entende que o artista deve mostrar que está satisfeito, que está gostando do que está fazendo e deve expressar, conforme o que o evento está pedindo, dentro de um contexto.

### 3.3.1 Análise geral das entrevistas

Os entrevistados 1, 3, 4, 6, 7 convergem quanto à percepção do movimento corporal como fruto de preparo técnico preciso, que propicia agilidade, destreza, alongamento, flexibilidade, relaxamento.

Os entrevistados 1 e 2 convergem quanto à percepção de que o movimento, no circo, precisa ser bonito e engloba diversas artes e técnicas: expressão facial, vivência de teatro, dança, entre outros.

O entrevistado 5 concebe o movimento corporal, no circo, como expressivo-comunicativo, ou seja, precisa comunicar um tema, uma habilidade, uma destreza.

O entrevistado 6 entende o corpo como uma ferramenta de trabalho, ou um meio para alcançar aquilo que se quer.

O entrevistado 4 compara os movimentos do circo aos da ginástica artística, uma vez que a primeira valoriza a apresentação – expressão – enquanto a segunda, por sua vez, valoriza a competição.

Quanto à especificidade da modalidade com que têm mais afinidade, o entrevistado 1 entende que é o preparo corporal para realizar os movimentos, a aquisição de habilidades e competências.

Os entrevistados 2 e 6 entendem que a especificidade do palhaço é o de ser um artista polivalente, que precisa dominar diversas habilidades de diferentes modalidades.

O entrevistado 5 entende o malabarismo como uma arte de autodidatas, levando quem o pratica à capacidade de realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo.

Os entrevistados 5 e 7 acreditam que, no malabarismo, é necessário ter muita atenção, reflexo e paciência para aprender.

Quanto à expressividade corporal, o entrevistado 1 cita a expressão corporal como básica para qualquer artista, uma vez que o corpo fala; se não houver a

intenção de comunicar uma mensagem-sentimento com o corpo, não haverá um trabalho artístico.

O entrevistado 2 entende que, no caso do palhaço, há maior liberdade para a expressão corporal; seu depoimento converge com a do entrevistado 6, de que há no palhaço mais espaço para o imprevisto.

O entrevistado 3 entende que a expressividade depende da técnica, ou seja, o aprendiz parte da técnica corporal para construir/criar uma possibilidade de expressão. Podemos entender que na mesma linha de pensamento está o entrevistado 5, quando cita que a expressividade depende de um repertório – técnico – ampliado, incluindo o domínio de diferentes artes.

O entrevistado 5 entende que há a falta de expressividade ao malabarista brasileiro, pois ele atribui maior valor e prioriza o movimento técnico.

### 3.3 UNIDADES DE SIGNIFICADO

O quadro de significados exposto a seguir foi construído para evidenciar questões importantes que apareceram nos depoimentos dos(as) arte-educadores e nos ajudar a organizar as análises interpretando-as de maneira coerente; nele, podemos observar em quais discursos aparecem as unidades de significado. A partir desse ponto, podemos esboçar um entendimento sobre suas percepções sobre o movimento corporal.

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>				
<b>Entrevistados</b>	<b>Práticas acrobáticas de solo como início da consciência corporal</b>	<b>Preparação corporal</b>	<b>Movimento corporal como técnico</b>	<b>Movimento corporal como expressivo</b>
1		<i>Eu não consigo fazer um movimento</i>	<i>[...] eu trabalho com certa técnica um pouco mais</i>	<i>[...] você não vai fazer o movimento por</i>



		<i>bonito, limpo, [...] se eu não tiver uma força de membros superiores, [...] de abdômen, [...] uma flexibilidade boa de membros inferiores, [...] uma ponte de pé, uma extensão de joelho, são coisas que não vai ter essa necessidade de preparo.</i>	<i>refinada do que seria um tradicional.</i>	<i>fazer, você vai deixar o movimento bonito; então tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal.</i>
2	<i>quem é dos aéreos e quer fazer tecido, trapézio, lira; se ele não desenvolver bem o movimento no solo, ele não consegue desenvolver no aéreo, se ele não souber dar uma cambalhota certinho no solo, ele vai chegar no trapézio e dar uma cambalhota toda torta, pode bater o pé na corda, cair e se machucar. [...] o circo acaba dando uma consciência corporal muito grande às pessoas.</i>	<i>A preparação corporal é a mesma, a diferença é que o palhaço vai trabalhar o lúdico, muito mais que os outros artistas.</i>	<i>Ele – o palhaço - tem que ter o domínio do movimento para ele não se machucar.</i>	<i>[...] você não vai fazer o movimento por fazer, você vai deixar o movimento bonito; então tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal.</i>
	<i>[...] a acrobacia vai trabalhar com toda essa consciência corporal pra que ele entenda o peso do corpo dele, o que é sustentar o próprio peso num braço ou no equilíbrio de uma</i>	<i>[...] a gente precisa trabalhar com todo um preparo corporal, inicialmente.</i>	<i>Eu sempre prezo o movimento corporal técnico. Totalmente técnico. Pra ele fazer um exercício, ele precisa executar de um jeito correto. Não tem como ser flexível, ou uma forma</i>	<i>Eles precisam entender como o truque é executado, a partir daí eu consigo ver a movimentação corporal como expressividade. Porque eles conseguem transformar</i>

3	<i>energia, a tonteira que dá quando se faz uma cambalhota.</i>		<i>flexível de realizar o movimento.</i>	<i>aquela técnica que eles aprenderam, que eles construíram no corpo, para desconstruir completamente e criar outra coisa possível [...] Aí eu deixo de apontar como um movimento técnico para caracterizar como uma expressividade criativa.</i>
4	<i>As acrobacias de solo são primordiais para as outras modalidades do circo. A gente pode dizer que ela é a base das outras modalidades. A partir do momento que a gente começa a trabalhar com a coordenação motora e com a consciência corporal, o aprendiz passa a ter um domínio de repertório ampliado.</i>	<i>A gente trabalha muito com os apoios invertidos, giros no eixo longitudinal e transversal. O movimento precisa ser muito simétrico, ter qualidade.</i>	<i>O movimento precisa ser muito simétrico, ter qualidade.</i>	<i>Pra gente estimular essa expressividade, a gente vai usar outras experiências que vão além do circo. A gente usa as referências da dança, de teatro, jogos em grupos; fazemos uma amostra diária em forma de apresentação do que eles aprenderam para os colegas, para que eles consigam lidar com a questão da exposição dos seus corpos.</i>
5			<i>No malabarismo [...] você tem que ser autodidata. Então, é difícil ter uma técnica específica, uma linguagem comum.</i>	<i>O movimento no circo é expressivo-comunicativo. [...] o movimento tem que comunicar alguma coisa, seja habilidade/ destreza [...] algum conteúdo.</i>

6	<i>Pra entender esse corpo, eu preciso saber, primeiro, se esse corpo tá preparado para uma cambalhota, um rolamento. Esse corpo pode estar preparado para um rolamento ou para um mortal.</i>	<i>Dentro do circo a gente trabalha com o preparo físico o alongamento, o relaxamento [...] cada um tem seu limite e a gente trabalha dentro desse limite.</i>	<i>Mas nenhum palhaço é palhaço se ele não souber fazer cambalhota, a jogar malabares, fazer mortal, saber trabalhar com a casa vazia.</i>	<i>Cada apresentação ele vai ser uma palhaço diferente. Ele expressa, no corpo, o sentimento.</i>
7	<i>A base de tudo, que todos fazem, é um rolamento, uma estrelinha, um rodante</i>	<i>O corpo tem que estar preparado para aquilo que a gente pretende fazer, a gente preza muito pela segurança.</i>		<i>[...] você precisa entrar dentro daquele contexto, dizendo com o seu corpo aquilo que o espetáculo pede.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 Pressupostos para pensar a arte-educação circense.

#### 4.1.1 Conceito de educação e sua finalidade

Se, como dissemos anteriormente, não há um único sentido ou finalidade para a educação (BRANDÃO, 2007; REZENDE, 1990), temos a liberdade de esboçar o nosso entendimento sobre a questão. Independente de qual seja a concepção, há o consenso de que a sua finalidade é inserir o(a) educando(a) a um determinado contexto ambiental/social/cultural/histórico, ensinando-lhe, ou transmitindo-lhe os conhecimentos construídos pela geração antecessora.

Para entender esse processo, precisamos de início, a nos pensar como seres complexos, formados por diferentes dimensões da existência – orgânica, perceptiva, simbólico-imaginativa, emocional, motora, etc. – que nos constitui como totalidade, ou seja: uma estrutura. Da mesma maneira, o mundo/ambiente/natureza possui as suas próprias características – forças naturais como: temperatura, força da gravidade, vento, chuva, formas e texturas do solo, etc. Estar no mundo é, obrigatoriamente, interagir com essas forças.

O problema é que esse encontro entre organismo/sujeito e natureza/mundo não acontece de maneira amistosa. Tais forças são hostis ao nosso organismo. Elas nos perturbam, e até nos agride. No entanto, a nossa estrutura é dotada de um poder: de mudança. Somos capazes de mudar visando à adaptação a essas agressões/perturbações. Para isso, tiramos da própria natureza aquilo que precisamos para nos ajustar a ela. Vejamos o caso da alimentação: as forças da natureza, como é o caso da força da gravidade, nos exige uma tensão postural que nos tira energia, mas, como reação, utilizamos os recursos provenientes da própria natureza para recompor essa energia; e se ficamos doentes, ou desajustamos o equilíbrio interno, que nos deixa vulnerável as provocações externas, procuramos, de alguma maneira, nos reestabelecer utilizando medicamentos, naturais ou não. Isso significa que, se quisermos manter as nossas funções vitais, precisamos ajustar/adaptar a nossa estrutura corporal com as peculiaridades do ambiente tornando-nos parte dela.

Entretanto, não é apenas com a natureza que precisamos lidar. Estar no mundo é dividir os espaços com outras vidas. As que são como a nossa – humana –

antes da nossa existência, construíram uma vida em comum, ou uma comunidade. Essa comunhão foi, e é, organizada/estruturada a partir de acordos baseados no que é, ou deveria ser, melhor para todos. Em cada comunidade há o consenso coletivo quanto às representações que orientarão a vida em comum. Fazer parte de uma comunidade depende de apreendermos/incorporarmos os símbolos nelas existentes (BRANDÃO, 2007; REZENDE, 1990), e com essa posse orientar as nossas ações.

Dentre as várias capacidades existentes na nossa estrutura corporal, uma é extremamente importante para a nossa vida: a de formar representações da experiência, ou nas palavras de Damásio (1995) representações dispositivas. Segundo esse autor, todas as nossas experiências sensíveis são interpretadas/percebidas de maneira que criamos um significado para elas. Esses significados ficam registrados em nossa estrutura corporal em forma de representações, que podem ser recuperadas e manipuladas para interpretar uma nova experiência e, se necessário, planejar uma ação. Essa capacidade é fundamental para nos ajustarmos/adaptarmos as situações. Sem ela, a cada nova situação estaríamos desprovidos de referenciais – padrões ou esquemas interpretativos – o que demandaria maior esforço cognitivo para compreendê-las e harmonizar a relação com elas, o que não seria benéfico uma vez que a nossa energia é limitada. Nas palavras desse autor:

Ao utilizarmos imagens evocadas, podemos recuperar um determinado tipo de imagem do passado, a qual foi formada quando planejamos qualquer coisa que ainda não aconteceu, mas que esperamos que venha acontecer [...]. Enquanto o processo de planificação se desenrolou, formamos imagens de objetos e de movimentos e consolidamos a memorização dessa ficção em nossa mente. A natureza das imagens de algo que ainda não aconteceu, e pode de fato nunca vir a acontecer, não é diferente da natureza das imagens acerca de algo que já aconteceu e que retemos. Elas constituem a memória de um futuro possível e não do passado que já foi (DAMÁSIO, 1995, p. 124).

A partir dessas ideias é que podemos tirar o objetivo da educação: preparar, ou contribuir, para que o sujeito se harmonize com as forças da natureza e se ajuste aos acordos firmados na comunidade onde está situado. É evidente que nesse processo haverá a tensão entre o que queremos e desejamos e o que a

comunidade/sociedade espera de nós. Mas, essa tensão será resolvida por cada um, a partir de suas escolhas.

Se existimos como estruturas modificáveis, e a cada experiência vivenciada nos tornamos pessoas diferentes, podemos dizer que, por meio de um processo organizado de provocações, é possível potencializar as modificações. Para Feuerstein *et al* (2014) esse é o papel da educação, o de promover a modificação nos seres humanos, enriquecendo-os com diferentes conhecimentos/saberes, para que possam fazer uma leitura mais qualificada da realidade, é o que o autor denomina de “processo de enriquecimento instrumental”. Um conceito importante na sua teoria é o de “modificabilidade estrutural cognitiva” que em termos gerais, trata-se da crença de que todos os corpos possuem a capacidade de se modificar, ou criar padrões/esquemas/estruturas para se adaptar as diferentes circunstâncias. Nas palavras desse autor

Assumimos que a pessoa é capaz de adquirir por si mesma não apenas quantidades de conhecimento ou habilidades, mas também novas estruturas cognitivas pelas quais novas áreas previamente não incluídas no conjunto de conhecimento e habilidades são abertas. Quando falamos da modificabilidade do indivíduo assumimos que essa habilidade permite a aquisição de habilidades adicionais que não estavam previamente presente ou acessíveis (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 34).

É o que o autor considera como inteligência, ou:

[...] a habilidade de pensar de forma adaptável em resposta a mudanças em nosso ambiente. Isto tem um impacto decisivo para o ser humano com relação à habilidade de escolha, planejamento, tomada de decisões de forma racional e organização de dados recebidos e possuídos em ordem de prioridades (FEUERSTEIN, 2014, p. 24).

A cada nova experiência vivenciada, nós nos esforçamos para ajustar/adaptar a nossa corporeidade por meio da reorganização das nossas estruturas já incorporadas. Cada uma das situações deve ser analisada, e teremos que escolher, em nosso repertório, as ações mais adequadas. Essa experiência de análise e planejamento, na maior parte das vezes, acontece de maneira automática, ou não consciente, isso porque possuímos em nossas estruturas corporais, ou padrões/esquemas de experiências incorporadas anteriormente. Esse empenho ou

tentativa de nos organizar é gratificado com a emergência de novos, e mais complexos estados de organização. Se antes tínhamos a dificuldade de analisar-interpretar/planejar a ação, por falta ou carência de referenciais, após o processo de adaptação/modificação de, iremos adquirir novas habilidades, que melhor qualificará a nossa relação com o mundo e com os outros. Baseados na concepção de Feuerstein (2014) podemos dizer que a mudança estrutural deve ser permanente, ou seja, ela é preservada com o passar do tempo. Contudo, essa modificação não pode ser resistente, mas sim flexível, ou seja, um padrão/esquema inicial pode dar origem a outros; e finalmente, precisa fornecer suporte para que o aprendiz possa se auto-modificar, por meio do seu esforço próprio.

Ainda conforme Feuerstein *et al* (2014) o(a) educador(a) deve ser um(a) mediador(a) entre o(a) educando(a) e as experiências do mundo. O termo mediador(a) refere-se a capacidade em criar experiências, a partir de estímulos existentes no ambiente, para que os(as) educandos(as) se modifiquem. O fato de sermos seres com capacidade de adaptação as situações adversas, nos leva, como educadores(as), a crença de que as nossas intervenções podem conduzir, os mediados, a estágios mais elevados/qualificados de modificações, é por este motivo que devemos proporcionar experiências para o seu enriquecimento. O referido autor adverte que a simples exposição do sujeito a um estímulo – aprendizagem por exposição direta – não é o suficiente para conquistar níveis ótimos de modificação; ao contrário de quando o sujeito é exposto a experiências de aprendizagens, anteriormente organizadas por um mediador – experiências de aprendizagens mediatizadas; o mediador, nessa perspectiva, é aquele que irá filtrar, modular, repetir e reforçar os estímulos, eliminando os desnecessários. Para esse autor:

A experiência de aprendizagem mediada ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ela pela adição de estímulo direto. Isto terá muitas formas, mas pode ser generalizado para descrever (em algum nível ou outro) aspectos da experiência humana que acumulou ao longo dos anos, e não apenas a experiência imediata do momento. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 59)

É importante deixar claro que quando nos referimos ao processo de enriquecimento visando à nossa adaptação, ou ajuste, estamos reconhecendo a importância do corpo em movimento nesse processo. É com ele que sentimos e percebemos/interpretamos as experiências do mundo, bem como as dores e prazeres que ele nos proporciona. O nosso corpo é, dessa maneira, a nossa referência no mundo, como nos ensina Merleau-Ponty (2006).

Se a vida é uma questão de adaptação/ajuste de uma estrutura – corpo/sujeito – as peculiaridades da natureza e da cultura, e esse processo pode ser potencializado com o corpo em movimento, é legítimo propor que o se inclua/considere em qualquer planejamento de proposta educativa. Por muito tempo a cultura ocidental valorizou apenas as experiências com características abstrato-rationais, deixando para segundo plano as que envolvem o movimento corporal. Contudo, nos últimos anos tem-se reconhecido outras categorias de experiências como importantes na formação dos sujeitos.

Por fim, com base no que foi anteriormente exposto, defendemos, nessa tese, uma educação corporal, ou uma educação para além da abstração, concebendo a mesma como um processo que potencializa as modificações do(a) educando(a), formando, em suas estruturas corporais, padrões/esquemas de experiência que o(a) permite a realizar uma análise melhor qualificada das experiências.

#### 4.1.1.2 O conceito de educação circense

O processo de aprendizagens no circo envolve uma complexidade que demanda mais do que conhecimentos e saberes existenciais do(a) educador(a). Há todo um corpo de conhecimentos científicos e filosóficos, construídos historicamente, que podem contribuir no momento de organização de propostas de intervenção educativa. No entanto, entendemos que é dever de todo(a) educador(a) repensar sobre suas certezas para renovar sua prática, recorrendo a esses recursos. Nesse trabalho, acreditamos poder contribuir com os(as) arte-educadores(as) colaborando para que sintetizem os seus pensamentos e conhecimentos e revisitem o que entendem sobre movimento corporal.



Neste momento, sugerimos alguns conceitos/pressupostos que podem contribuir com o(a) arte-educador(a) no momento de organização da proposta de intervenção e na sua aplicação prática. Contudo, desejamos esclarecer que não temos a intenção, nem a pretensão, de construir uma cartilha, ou manual, de boas práticas educativas no circo. A experiência profissional como educador permite a concordância com Tardif (2002), quando afirma que as práticas dos educadores são fundamentadas por preceitos teóricos – da Filosofia e das Ciências – e, também, pelas representações que constroem, na prática cotidiana e no diálogo com os seus pares.

Tentar esboçar um entendimento de educação circense não é uma tarefa fácil. Nas literaturas que visitamos, não encontramos referência sobre essa questão. Iremos, dessa maneira, optar por pensá-la numa perspectiva humanista. Segundo essa concepção, esse processo visa o desenvolvimento das diferentes potencialidades/inteligências humanas, para que os educandos/aprendizes/artistas tenham condições de realizar uma leitura crítica da realidade e direcionar as suas decisões com base nessa capacidade. O conceito de inteligência que utilizaremos é a mesma de Howard Gardner (1994; 1995), que, de modo sucinto, pode ser entendida como as diferentes capacidades do ser humano para compreender o contexto onde está situado e as inúmeras situações nele vivenciados; ou ainda a capacidade de orientar as ações para resolver problemas e superar as dificuldades encontradas nos vários ambientes. Nas palavras de Gardner:

[...] eu defino a inteligência – isto é, como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. Até o momento, eu não estou dizendo nada sobre a existência de uma dimensão, ou mais de uma dimensão, da inteligência; nada sobre ser a inteligência inata ou adquirida. Em vez disso, enfatizo a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos (GARDNER, 1995, p.13-14).

O educando/aprendiz/artista com a posse dessa percepção qualitativamente organizada, poderá orientar-se no mundo, ter uma relação de empatia com os outros, tomar decisões proveitosas e criar/elaborar uma maneira de viver que melhor corresponda as suas necessidades e desejos.

Segundo a concepção de inteligência de Gardner (1995), os seres humanos constroem/formam as suas inteligências, conforme as necessidades do seu contexto sociocultural, e é por isso que há uma dificuldade em elencá-las. Por outro lado, entende que há algumas que são comuns nas diferentes culturas – linguística-verbal, lógico-matemática, cinestésico-corporal, espacial, música, intrapessoal e interpessoal. Com base nas inteligências “fundamentais” entendemos que as linguagens podem contribuir para o desenvolvimento de algumas delas, que são importantes no ato performático, como será exposto a seguir.

#### 4.1.3 As inteligências/potencialidades no circo

##### 4.1.3.1 Inteligência interpessoal.

Inteligência interpessoal, em termos gerais, pode ser considerada como a capacidade de um indivíduo sentir empatia em relação ao outro e com ele se relacionar amistosamente.

Se observarmos as linguagens do circo perceberemos que a maior parte delas é realizada por um coletivo, ou a “*Troupe*”. As modalidades com essa característica exigem do(a) aprendiz/artista o desenvolvimento do senso de equipe e uma empatia com os demais aprendizes/artistas que compõem o ato performático. Presumimos aqui, que a experiência de educar crianças em situação de vulnerabilidade social, proposta por organizações da sociedade civil, é um exemplo de preocupação com desenvolvimento dessa inteligência. Sobreviver nas ruas, sem apoio ou proteção, e expostos a situações de discriminações e exclusões faz com que crianças e jovens mantenham um distanciamento dos outros e a sensação permanente de desconfiança.

Segundo Assmann e Sung (2000), há na sociedade moderna, uma crise de percepção da realidade, que impede as pessoas de se verem como partes de um todo. Os autores denominam essa incapacidade como a falta de competência e sensibilidade solidária.

Assim, os problemas dos indivíduos e dos grupos sociais são compreendidos como problemas isolados que dizem respeito somente aos interessados e que devem ser solucionados por estes, sem nenhuma responsabilidade por parte do resto da sociedade (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 50).

Ainda, para os referidos autores, essa crise tem a ver com a visão fragmentada da realidade que predomina na formação das pessoas. Se a maneira como vivemos e construímos o mundo depende da nossa perspectiva da realidade, a crise de percepção – ou o seu empobrecimento – nos leva a uma capacidade limitada para perceber a importância do outro no seu desenvolvimento e construção. Um dos problemas é que a educação, na modernidade, salvo as exceções, ainda está fundamentada em uma visão fragmentada de conhecimento, que acredita que a formação do(a) educando(a) deve ser realizada a partir do ensino de disciplinas especializadas/isoladas que gera a dificuldade de tolerar as outras percepções da realidade e a reconhecer a necessidade de se acolher as diferenças. Segundo os autores:

Em uma cosmovisão assim, a educação é concebida fundamentalmente como instrução, isto é, como a formação de profissionais capazes de dominar o conhecimento e as técnicas necessárias para um funcionamento eficaz das partes do todo que lhes cabem. Educação como um reordenamento que faz emergir um relacionamento com o todo, com a realidade da interdependência, não tem lugar (ASSMANN; SUNG, 2000, p. 52).

Como um dos meios para a superação dessa dificuldade os autores propõem uma educação que desenvolva nas pessoas a capacidade de pensar de modo sistêmico/complexo. Entendem, nessa perspectiva, que uma disciplina específica não dá conta de resolver os diferentes problemas que surgem, em especial a sensibilidade solidária – empatia para com o outro.

Portanto, entendemos aqui que uma educação circense pode ser um meio para criar laços de e apoio mutuo/cooperação é fundamental para o convívio social. Para tanto, é preciso desenvolver a sensibilidade para aprender a saber viver com as diferenças, ou de outro modo, a inteligência interpessoal. A figura 1 demonstra uma prática comum no circo: as acrobacias de solo que envolvem a formação de figuras com os corpos dos aprendizes, que exige cooperação, confiança em si mesmo e, principalmente, no outro.



FIGURA 1: TRABALHO DE EQUILÍBRIO ESTÁTICO EM GRUPO.

FONTE: ACERVO DO PESQUISADOR

#### 4.1.3.2 Inteligência intrapessoal

Segundo Gardner (1994; 1995) a inteligência intrapessoal é a capacidade de perceber e lidar com as próprias emoções, considerando a presença dos outros. Uma vez ciente delas, o aprendiz/artista é capaz de entender e orientar o próprio comportamento. Essa inteligência é fundamental no circo, visto que a expressão criativa é possível por meio dela.

Por muito tempo predomina, como referência de ensino, no campo da educação, um viés tecnicista-mecanicista em especial nas disciplinas que lidam com as linguagens corporais. Esse entendimento é fundamentado em pressupostos cartesianos de compreensão do ser humano (DESCARTES, 1990), que em sua premissa básica está a de que o movimento corporal é um simples deslocamento no espaço, como se fosse um objeto ou máquina que se submetem às leis da física, e, por essa razão, sem intencionalidade. Nessa concepção o saber-fazer é priorizado

em detrimento da compreensão do que se faz. O movimento corporal, como ação mecânica para atingir uma meta, estipulada pelo pensamento lógico-racional, nega a criação de outras possibilidades para o mesmo fim, dessa maneira, o movimento deixaria de ser linguagem, uma vez que não comunica, apenas resolve a situação.

Outras perspectivas de estudos (DAMÁSIO, 1995; MALDONATO, 2017; KHANEMAN, 2012, JOHNSON, 2008) nos mostram que as emoções são fundamentais no processo de pensamento, compreensão e construção da realidade, fatores que orientam os seres humanos nas tomadas de decisão. Originadas de uma estrutura, considerada arcaica do organismo humano – sistema límbico – as emoções podem ser consideradas ponderadoras das ações. Damásio (1995) acredita que possuímos um sistema, denominado por ele de marcadores somáticos – “marcas emocionais deixadas no corpo” – que nos alertam nas situações de riscos, ou na possibilidade de realizarmos experiências valorosas. Trata-se de uma memória emocional, ou sensações viscerais desencadeadas em uma experiência dolorosa ou prazerosa. Essa memória é posta em ação quando precisamos decidir. Como se fosse um sinal de alerta nos avisando dos perigos ou das possibilidades de ganho nas experiências que estão por acontecer.

Esse modelo de entendimento é compartilhado por Maldonato (2017) que critica o da racionalidade lógica como única, para fundamentar as tomadas de decisões, sem considerar o papel do corpo nesse processo. Segundo esse autor, há fatores extra-cognitivos, construídos nas experiências cotidianas que precisam ser consideradas no momento de elaboração de propostas de ação. Nas suas palavras

Se estivermos dispostos a admitir que a unidade de corpo e pensamento relaciona-se apenas parcialmente com a lógica e que, portanto, pensamentos e emoções, conceitos e sentimentos não ficam um ao lado do outro, mas uns compenetrados nos outros; se soubermos levar o pensamento de volta à sua casa (o corpo) – será, então, possível superar os atuais obstáculos ao nosso conhecimento. Sem o corpo, sem suas capacidades emotivas, sensoriais e motoras, muitos aspectos do pensamento e do conhecimento seriam inexplicáveis. Subestimar o seu papel significa, portanto subestimar a função do corpo na análise dos contextos, na solução de problemas, na prontidão para a resposta, na rapidez da ação, no alcance dos objetivos (MALDONATO, 2017, p. 19).

A teoria da construção dos significados de Mark Johnson (2008) nos mostra a importância das emoções na interpretação das experiências. Baseado nos estudos

de Damásio (1996/2000)<sup>11</sup> sobre emoção e comportamento, Johnson (2008, p. 56-57) argumenta que toda experiência manifesta uma tonalidade emocional<sup>12</sup> que influencia na formação do significado. O comportamento é, na maioria das vezes, guiado por respostas emocionais em um nível anterior à compreensão racional. Nas suas palavras:

O que é significativo para nós, e como isso é significativo, depende fundamentalmente do nosso contínuo monitoramento dos nossos estados emocionais como experienciamos e agimos dentro do nosso mundo. [...] vou finalmente sugerir que significado está intimamente ligado às emoções, somente alguns dos quais emergem ao nível onde há um sentimento consciente da emoção como tendo um significado.

Em síntese, podemos dizer que somos um corpo em contínua interação com o mundo, e as provocações que dele sofremos exige de nós uma reação, que provoca, conseqüentemente, a modificação das nossas estruturas. A cada nova experiência, possibilita-nos a apreensão de padrões/representações que, posteriormente, serve-nos para analisar situações inéditas e escolher, entre nosso repertório, as mais adequadas para organizar as ações e antecipar as conseqüências. Isso é o que nos torna humanos e diferencia-nos dos demais seres da natureza: a capacidade de uma consciência ampliada, do mundo e de nós mesmos.

---

<sup>11</sup> O interesse das pesquisas de Damásio (1996/2000) está na relação e importância das emoções no processo de análise e tomada de decisões. Para tanto, o autor investiga pacientes que sofreram lesões em seus cérebros com conseqüente mudança de comportamento. Esse autor entende que são os comportamentos “adequados” que irão garantir a sobrevivência do organismo. Partindo do princípio de que todo organismo, para preservar sua vida e desenvolver, precisa encontrar meios para equilibrar suas necessidades vitais às condições do ambiente – homeostase –, a qualquer sinal de impossibilidade de realização desse objetivo, o corpo entra em alerta, desencadeando um processo químico que altera o seu estado; cabe, então, ao organismo buscar meios para que o estado equilibrado retorne. Segundo sua teoria, as emoções, agradáveis e desagradáveis, são ações corporais – comportamentos – desencadeadas por reações químicas no organismo quando se depara com determinada experiência. Tal processo deixa no organismo o que Damásio chama de marcas ou marcadores emocionais (marcador somático) que são acessados a todo o momento de necessidade de analisar a experiência e tomar decisões, procurando garantir as que trarão benefícios e distanciando das indesejadas.

<sup>12</sup> Possuímos uma estrutura no nosso cérebro conhecida como sistema límbico, que monitora os riscos a que somos submetidos na interação com o ambiente. Considerando como função primordial a necessidade de manter a integridade dos nossos tecidos, evitando os riscos, e encontrar as fontes para saciar as nossas necessidades, as experiências com determinado nível de tensão emocional, pode ser mais ou menos significativo para nós.

Se a arte pode ser compreendida como a manifestação criativa de outras formas e outros símbolos: percepções da realidade, comportamentos, padrões de experiência (MAY, 1982), igualmente podemos conjecturar que as artes corporais podem ser concebidas como novas possibilidades de viver o corpo, considerando as múltiplas dimensões necessárias ao processo cognitivo/criativo.

Como sabemos as práticas corporais circenses envolvem riscos a integridade física do aprendiz/artista. Isso significa que quando está em processo de criação, precisa avaliar os riscos a que está se expondo e a controlar as suas emoções nas tentativas de realização da *performance*. Sem esse autoconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades, o processo criativo torna-se limitado, isso faz com que a inteligência intrapessoal seja fundamental nas práticas circenses. Na figura 2 mostra duas artistas realizando movimentos a uma grande distância do solo. Nessa prática é fundamental essa inteligência.



FIGURA 4: TECIDO ACROBÁTICO EM DUPLA.

#### 4.1.3.3 Inteligência espacial

Podemos entender a inteligência espacial como a capacidade perceber, a localização do próprio corpo e dos outros sujeitos e objetos em um espaço circundante. Apesar de estar relacionada diretamente a percepção visual, entendemos que também é possível criar referências de orientação espacial a partir de outras percepções como a cinestésica – que pode ser exemplificada na experiência de pessoas com deficiência visual que possuem a capacidade de se movimentar guiados por uma memória da localização dos objetos em um ambiente, como, por exemplo, o da própria casa; a auditiva – no momento em que pode perceber a aproximação de um objeto pelo som que ele produz; e a olfativa, quando o cheiro indica a presença de algo. Há a hipótese que nossos ancestrais-primatas desenvolveram uma capacidade de localizar sítios com frutas ou rastrear as carniças por meio do cheiro.

Podemos encontrar fundamentos da inteligência espacial na teoria dos significados corporais de Mark Johnson (2008). Esse autor também argumenta a necessidade de considerarmos as raízes estético-corporais da experiência, que envolvem a imaginação, a percepção, o sentimento, a emoção, e os padrões sensorio-corporais, e não apenas a abstração e o raciocínio. Nesta perspectiva, os significados emergem da contínua interação de um organismo/sujeito em um ambiente/contexto específico.

Considerando que um ambiente específico tem peculiaridades – objetos parados ou em movimentos, a qualidade do piso, o espaço – e é regido pelas forças da natureza – ou forças físicas/dinâmicas de repulsão e atração que definem as trajetórias dos corpos – podemos dizer que, para nos adaptarmos/ajustarmos a ele, precisamos de um repertório de comportamento – padrões perceptivo-corporais – que nos possibilite planejar e executar a ação de maneira eficiente.

Se imaginarmos uma simples experiência de atravessar uma rua, com fluxo constante de automóveis e com a existência de outras pessoas, sabemos que precisamos realizar vários cálculos: a distância entre onde estamos e o ponto onde queremos estar; a velocidade dos automóveis; o ritmo necessário para chegarmos onde queremos; se precisaremos desviar de deformações no solo, durante nossa



ação; se não há outras pessoas vindo a nosso encontro, entre outros. Como enfatiza Johnson (2008, p.21):

Mesmo que raramente conscientes da natureza do nosso movimento, o que estamos sempre experimentando são as qualidades das coisas, espaços e esforços vigorosos. Colocamos as coisas dentro e fora dos contornos, e assim aprendemos sobre contenção. Experimentamos caminhos lineares e não lineares do movimento, no qual desenvolvemos nosso entendimento sobre trajetórias. Sentimos vários graus de esforço e força, e aprendemos qual o nível de força mais apropriado para movimentar objetos de vários pesos. Sentindo o que é preciso fazer para deslocar um objeto de um lugar para outro é uma parte essencial para a nossa compreensão básica da causalidade física.

A ação derivada de um planejamento, muitas vezes, acontece de maneira automática, ou não consciente. Como exemplo dessa experiência podemos citar as influências que sofrem todos os corpos pelas forças dinâmicas da natureza – forças físicas. A força da gravidade está, a todo o momento, provocando desequilíbrios, sendo necessário que ajustemos nossa tensão muscular para retomar a situação de conforto e controle.

Para Johnson (2008, p. 136), quando interagimos em um ambiente, desenvolvemos padrões de experiência/adaptativos, ou esquemas de imagens, em suas palavras, trata de “um dinâmico padrão recorrente de interação entre um organismo e um ambiente. Como tal, ele irá se revelar nos contornos básicos da nossa experiência sensório-motora”. Esses esquemas propiciam, por exemplo, uma noção de localização do corpo, próprio ou alheio, no espaço – próximo/distante, lado direito/esquerdo, frente/traz, acima/abaixo. É com essas noções que iremos nos ajustar à situação.

Na relação com os outros corpos, os esquemas de imagem permitem-nos prever seus movimentos, sua velocidade, a trajetória que está tomando e sua posição final, o que nos possibilita a capacidade de agir eficientemente e evitar situações indesejadas. A sua construção depende e é influenciada pela condição atual da nossa estrutura, que se renova a cada experiência compreendida.

Essa inteligência é fundamental na realização de *performances* circenses que envolvem muitos integrantes, ou em que os artistas interagem com objetos em movimento, como é o caso dos malabares, e do trapézio de voo.

Cabe ao aprendiz, além da inteligência corporal-cinestésica – coordenação óculo-manual – perceber os movimentos dos objetos e prever/antecipar a sua localização.

#### 4.1.3.4 Inteligência corporal-cinestésica

É a base das práticas expressiva-corporais circenses. Dentre outras características, trata-se da capacidade de perceber a dinâmica do movimento e incorporá-lo com rapidez; também ser entendido como a capacidade de adaptação do corpo a circunstâncias inesperadas. Como veremos com algum pormenor, no circo, assim como no esporte, podem surgir situações inesperadas que exigem do artista/atleta a capacidade de criar movimentos que se adequem a situação.

Essa inteligência depende de uma determinada organização corporal, que se manifesta em forma de um esquema (MERLEAU-PONTY, 2006). Trata-se de um sistema, ou organização corporal, percebida por nós, que permite nos adaptar as situações. É por meio dele que ajustamos, ou modulamos, as intensidades das nossas ações motoras conforme a situação e contexto. A organização, ou estruturação, de um esquema corporal depende da interação de diferentes aspectos que compõem a existência humana – emocional, perceptivo, motor, simbólico. A sua modificação se desdobra na conseqüente modificação da maneira como interpretamos a realidade e nos comportamos. Para compreender esse processo, devemos considerar o meio onde estamos situados e as suas particularidades. A complexidade que envolve a estruturação da maneira de viver de um grupo social, irá influenciar na formação e desenvolvimento do nosso esquema corporal. Na definição de Merleau-Ponty:

O que chamamos de esquema corporal é justamente esse sistema de equivalências, esse invariante imediatamente dado pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis. Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mas ainda uma experiência de meu corpo no mundo, e que ele dá um sentido motor às ordens verbais (MERLEAU-PONTY, 2006, p.196).

Um conceito importante para entender a noção de esquema corporal é o de corpo próprio, ou corpo fenomenal. Esse conceito expõe que apesar de as

semelhanças estruturais entre todos da mesma espécie, o desenvolvimento perceptivo-corporal de cada um dependerá das experiências corporais que irá vivenciar, nos vários ambientes/contextos em que se relaciona, no decorrer de suas existências. Seríamos, nessa perspectiva, “um projeto no mundo”, que irá se realizar por meio das nossas experiências sensório-corporais. A percepção/interpretação do real, dando-lhe significado, não é um processo de simples abstração, mas emerge da experiência de um corpo em constante movimentação – corpo vivido. Enriquecer e reorganizar o esquema corporal possibilita ter a experiência de um novo corpo (MERLEAU-PONTY, 2006 p.212)

Outro conceito, igualmente, importante é o de hábito motor. No que concerne à aprendizagem corporal, podemos dizer que, a cada nova experiência, o sujeito adquire o que Merleau-Ponty (2006) denomina de “hábito motor”, que, ao se tornar eficiente, é utilizado de maneira recorrente, sem a necessidade de pensá-lo antes de realizar o ato: trata-se de um “hábito motor consagrado”. Quando o corpo modula seu movimento, harmonizando com a situação, podemos dizer que ele construiu um hábito corporal eficiente, ou um “sistema de equivalências”, para lidar com as circunstâncias. Quando se depara com uma experiência corporal inédita, utiliza padrões anteriormente incorporados para analisar, comparar e compreender a situação. Merleau-Ponty (2006, p. 194) argumenta que “a cada instante, as posturas e os movimentos precedentes fornecem um padrão de medida sempre pronto”. Ao final de cada processo de experiência corporal significativa, adquirimos um novo padrão de comportamento – hábito corporal. Isso aponta para o fato de que o esquema corporal está sempre se renovando, ganhando novas significações/capacidades. Como exemplo, podemos observar a experiência da dança:

Adquirir o hábito de uma dança não é encontrar por análise a fórmula do movimento e recompô-lo, guiando-se por esse traçado ideal, com o auxílio dos movimentos já adquiridos, aqueles da caminhada ou da corrida; mas para que a fórmula da nova dança integre a si certos elementos da motricidade geral, primeiramente é preciso que ela tenha recebido como que uma consagração motora [...]. A aquisição do hábito é sim a apreensão de uma significação, mas é a apreensão motora de uma significação motora. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 197-198).

Com base nos conceitos anteriormente apresentados podemos dizer que um(a) aprendiz/artista de circo se caracteriza como um corpo dotado de um esquema corporal peculiar, com um alto nível de organização para se ajustar as demandas que envolvem a complexidade de cada modalidade. Essa organização/estruturação do esquema corporal emerge de treinamentos de repetições sistemáticas da experiência e resulta na conseqüente inteligência corporal-cinestésica.

#### 4.1.4 A experiência do corpo no circo e a formação da consciência

Tanto a filosofia ocidental quanto a oriental assumem que o maior desafio do ser humano é conhecer a si mesmo. Esse conhecimento, ou consciência, é o que nos guiará nas diferentes situações de imprevisibilidade. Dessa maneira, fazer emergir, em nós, uma consciência de mundo e de nós mesmos torna-se fundamental. Se antes, nossos ancestrais-primatas guiavam as suas ações baseados apenas em pensamentos arcaicos, formados por excesso de emoções e raciocínios primitivos, hoje podemos nos beneficiar de uma racionalidade sofisticada construída histórica e culturalmente por nosso grupo social.

Se todo o conhecimento que dispomos emerge da nossa contínua interação com um ambiente/contexto, entendemos ser importante trazer alguns fundamentos que nos ajude a entender como se forma a consciência a partir das práticas no ambiente-circo. A princípio, podemos entender a consciência como o resultado do processo dessa interação.

Reiterando o que já dissemos, cada ambiente é caracterizado por estados que provocam perturbações no organismo levando-o a um estado de desequilíbrio. Como resposta, o organismo precisa reequilibrar-se, uma vez que o estado caótico pode comprometer a sua integridade. Após ajustamento – adaptação a provocação – o organismo adquire uma nova configuração estrutural, ou seja, reorganiza-se<sup>13</sup>. No caso de organismos complexos, como o humano, podemos dizer que houve a modificação de sua estrutura orgânica, fazendo emergir uma consciência, ou uma representação da realidade. Segundo Damásio (2000)

---

<sup>13</sup> Veremos com algum pormenor esse processo quando abordarmos a questão das aprendizagens corporais.

Consciência é o termo abrangente para designar os fenômenos mentais que permitem o estranho processo que faz de você o observador ou o conhecedor das coisas observadas, o proprietário dos pensamentos formados de sua perspectiva, o agente em potencial. A consciência não é externa a este processo, é uma parte de seu processo mental. (DAMÁSIO, 2000, p. 169).

Considerando o processo de interação do cérebro-corpo com o ambiente/entorno, podemos dizer que há padrões neurais que mapeiam o estado da estrutura física do organismo nas suas numerosas dimensões, ou um *protoself*, nas palavras de Damásio<sup>14</sup> (2000, p. 201). Quando há variações no meio externo, nossa estrutura corporal é capaz de adaptar-se a elas, modificando o nosso funcionamento interno, desde que não seja excessiva; se houver a possibilidade de grande variação, há uma ação preventiva do corpo. Se já ocorreram, elas ainda podem ser corrigidas por alguma ação apropriada.

Ao refletirmos sobre a experiência do corpo no circo, podemos formular hipóteses para compreender o motivo pelo qual diferentes corpos, vivenciando experiências comuns, constroem diferentes percepções e maneiras peculiares de ajustar seu movimento corporal às situações e problemas que surgem. Para tanto, podemos recorrer aos critérios de formação do *self* — ou um centro de organização da experiência de que o sujeito/corpo dispõe — proposto por Varela *et al* (1991).

Se imagens mentais são representações das experiências, que podem ser organizadas, para que se tornem referências para análise de experiências novas e padrões de ação, esse autor sugere que o ser humano tem um ego-centro – *self* – que organiza a experiência, tornando-a compreensível e significativa. No mesmo sentido, Damásio refere-se a esse organizador da experiência como um *self* autobiográfico, que permite ao sujeito construir uma narrativa de si mesmo e do mundo. A cada nova experiência — reorganizada pelo *self* —, emergem novos significados e, conseqüentemente, novas referências. A racionalidade da ação, ou

---

<sup>14</sup> Estruturas necessárias para implementar o *protoself*, segundo Damásio (2000, p. 203-204): 1) vários núcleos do tronco cerebral que regulam estados corporais e mapeiam sinais do corpo; 2) Hipotálamo, que se localiza próximo às estruturas mencionadas no item 1 e com elas se inter-relaciona estreitamente, e o prosencéfalo basal, localizado nas mediações do hipotálamo, interligado a este e ao tronco cerebral, constituindo uma extensão daquelas estruturas inferiores no prosencéfalo; 3) O córtex insular, os córtices conhecidos como S2 e os córtices parietais mediais localizados atrás do esplênio do corpo caloso, todos eles partes dos córtices e assimétrica.

ação coerente e eficiente exigida em contexto específico, assim, depende de um repertório previamente construído pelas experiências organizadas por um *self*. Segundo esses critérios, o ser humano interage com o ambiente lançando mão de sua estrutura corporal, composta por cinco agregados: as formas, os sentimentos e sensações, as percepções/discernimentos, as formações disposicionais – maneiras de pensar, de sentir e de agir – e a consciência. Para enriquecer essa reflexão, podemos dialogar com os fundamentos das neurociências sobre o comportamento humano nos trabalhos de Damásio (2000).

As formas referem-se aos órgãos dos sentidos, ou mecanismos físicos da percepção. Sabemos que, a todo o momento, estamos vivenciando uma experiência sensível — ouvimos, cheiramos, tocamos, saboreamos, olhamos. Essas experiências são possíveis graças a uma estrutura orgânica, com um determinado sistema de funcionamento<sup>15</sup>. Ao interagir com as forças externas, o corpo humano entra em um estado de desequilíbrio e, para recuperar sua estabilidade, precisa adaptar-se/ajustar-se às exigências apresentadas. Um conceito importante para entender o processo de adaptação/ajustamento é o da homeostase. Segundo esse conceito, o organismo possui características internas que precisam adaptarem-se às variações do meio e, para tanto, lança mão de um mecanismo interno de regulação. (DAMÁSIO, 2000). O corpo, dessa maneira, mantém suas características biológicas básicas, mas apropria-se de nova capacidade para interagir no ambiente.

Esse agregado – as formas ou órgãos dos sentidos – ajuda a entender o que acontece com o corpo do aprendiz/artista enquanto vivencia as experiências no circo. Esse ambiente submete o corpo a inúmeros movimentos que não são recorrentes no cotidiano; o inusitado o obriga a ajustar suas ações aos desafios impostos, geralmente por um processo de repetição, sistemática, da experiência, atingindo uma harmonia entre suas intenções e as necessidades da experiência. Dessa maneira, faz sentido o termo *corpo fabricado*, utilizado por Rocha (2013).

Os sentimentos, ou sensações, dizem respeito às tonalidades ou níveis de sentimentos que o aprendiz/artista apresenta em determinada situação. Se dois sujeitos vivenciarem uma experiência comum, em ambos, emergirá tonalidades

---

<sup>15</sup>Podem contribuir com esse entendimento, as noções de estrutura e sistema biológico, proposto por Humberto Maturana e Francisco Varela (2001).

sentimentais/emocionais diferentes — agradável, desagradável ou neutra. É comum observar, no circo, as diferentes preferências dos aprendizes/artistas. Alguns se sensibilizam com as linguagens cômicas; outros, com as acrobacias; ou equilibrismos, Ilusionismos, entre outros. Devemos considerar, no entanto, que as ações baseiam-se nas memórias emocionais que emergiram de experiências anteriores. Estudos sugerem que a incapacidade de gerar sentimentos/emoções, geralmente causada por lesões ou desajustes neurais, é prejudicial no processo de tomada de decisões, uma vez que essas duas sensações são fundamentais para a elaboração cognitiva de propostas de ação. (DAMÁSIO, 1996; 2000).

Se, por acaso, o(a) aprendiz/artista sofrer um acidente praticando alguma atividade, tenderá a criar um trauma, ou memória emocional, que influenciará o momento em que estiver diante da mesma experiência, ou outra semelhante, ao contrário, se consegue um movimento com sucesso, depois de várias tentativas frustradas, ele experimenta uma sensação de satisfação/realização que fará com que volte a tentá-lo. Damásio (1996) propõe a noção de “marcador somático” ou mecanismos do corpo que alteram os estados emocionais. Esses mecanismos são fundamentais no processo de tomada de decisão. Seus estudos abordam pacientes que sofreram alterações neurológicas, modificando, conseqüentemente, seus marcadores somáticos, levando a tomadas de decisões equivocadas e desvantajosas.

As percepções, ou discernimentos, acontecem nas primeiras ações do sujeito diante de uma experiência inédita. Há, sempre, uma tentativa de ajustar o corpo a diferentes objetos, símbolos e situações. Quando há a tentativa de realizar um movimento desconhecido para o repertório corporal, na maior parte das vezes, as tentativas são incoerentes e desorganizadas. É o que acontece quando o aprendiz tem seu primeiro encontro com as linguagens do circo. É um momento que ocasiona fascinação e entusiasmo, além do desejo de movimentar-se. No entanto, há uma discordância, entre intenção e ação, ou seja, há a incapacidade de transformar o movimento abstrato em concreto<sup>16</sup>. Esse momento é superado quando

---

<sup>16</sup> Para melhor compreensão da diferença entre movimento abstrato e concreto, sugerimos as análises de Merleau-Ponty (2006) sobre o tema no capítulo que trata sobre “A espacialidade do corpo próprio e a motricidade”.

o aprendiz/artista não mais insiste em repetir experiências, criando hábitos corporais – técnicas – que se ajustam à necessidade.

As formações disposicionais são a maneira como o sujeito percebe, sente, pensa e age, ou seja, existe. Esse agregado emerge dos conteúdos da experiência, isto é, sensações corporais, tonalidades de sentimentos, pensamento discursivo. Em que pese o fato de ele vivenciar experiências comuns com os outros sujeitos, a maneira que responde a elas é subjetiva. Isso devido às características peculiares de cada um, ou seja, a seu caráter<sup>17</sup>, construído a partir de suas experiências pontuais. É possível dizer que esse agregado depende de todos os outros que o antecederam. Cada um deles contribui para que se formem padrões de pensamento, ação, sentimentos etc., que irão interagir com as experiências futuras.

É comum, no âmbito das artes circenses, observarmos os mesmos números – *performances* – com diferentes interpretações e maneiras de expressá-los. Cada aprendiz incorpora, no seu número, seus sentimentos e percepções, a maneira como compreendeu a experiência e os próprios padrões de movimento que emergiram dela.

O último agregado é a consciência. Esse agregado contempla todos os anteriores. É um estado mental que se manifesta a partir do fato de haver um sujeito, um objeto e a relação que os une. Quando nos relacionamos com um objeto, ou circunstância, o fazemos como corpo; dotados de sensações, percepções, sentimentos de nossa individualidade. Quando pensamos na nossa própria existência, pensamos no mundo em que existimos. Não é possível separar existência do mundo em que se habita. Da mesma maneira, não é possível pensar a vida como um fenômeno estático; só é vivo o que pode modificar-se e essa modificação, para nós, humanos, está relacionada à consciência. Sobre a formação da consciência, por meio do processo da interação sujeito - objeto/circunstância, Damásio (2000, p. 218) esclarece:

No início lançamos mão de um truque. Esse truque consiste em construir um relato do que acontece quando ele interage com um

---

<sup>17</sup> Neste trabalho, adotamos a concepção de caráter proposta por Erich Fromm (1966), que a entende como uma energia orientadora do comportamento humano.



objeto, quer esse objeto seja realmente percebido, quer ele seja evocado, esteja dentro das fronteiras do corpo [...] ou fora dessas fronteiras [...] esse relato é uma narrativa simples e sem palavras. Ele possui personagens (o organismo, o objeto). Desenvolve-se no tempo. E tem começo, meio e fim. O começo corresponde ao estado inicial do organismo. O meio é a chegada do objeto. O fim compõe-se de reações que resultam de um estado modificado do organismo.

É importante ressaltar que todo estado de consciência é transitório. Isso significa que cada vez que vivenciamos uma circunstância, ou nos relacionamos com um objeto, nosso estado de consciência se auto – organiza, ou se modifica, surgindo um novo estado. Nossa consciência, dessa maneira, seria a base para o processo de criação, tão necessária para as práticas corporais circenses.

Quando trazemos a ideia da formação de um *self* para explicar como acontece o desenvolvimento do corpo no circo, é possível vislumbrar um processo que vai da fascinação do encontro de um corpo desajustado com essas linguagens até o estado de pleno domínio/maestria e de criação. O encontro aprendiz-circo acontece por meio do corpo, dotado de sensações; nessa experiência, vêm à tona sentimentos — frustração, angústia, medo, assombro — e, na tentativa de ajustar-se às necessidades da experiência, ele esboça as primeiras tentativas de movimento — geralmente, impulsivas e desorganizadas — lançando mão de seus padrões de sentimentos, movimentos e pensamentos; ao longo das vivências, a familiaridade com as linguagens fazem surgir uma consciência e um sentimento de conhecer.

A partir desse centro organizador da experiência/*self*, o(a) aprendiz/artista lida com os conteúdos da consciência e os organiza em forma de ação. O momento de criação, ou formação de novas narrativas/poéticas acontece a partir de um domínio corporal eficiente. O encontro dessa maestria com as potencialidades imaginativas é que propicia ao(a) aprendiz criar, rompendo com os símbolos tradicionais.

É característica do circo a liberdade da expressividade, o que contraria o controle imposto nos processos de interação social. É notório que, em função do convívio, incorporamos compreensões do mundo e maneiras de nos movimentar espelhando o comportamento dos outros, no entanto, lançamos mão dessas referências para criar o nosso próprio comportamento; isso pode ser observado em

uma apresentação de circo em que dois artistas precisam realizar o mesmo movimento, mas os dois corpos o fazem com gestos peculiares. Nunca dois corpos movimentam-se da mesma maneira; há sempre uma individualidade no movimento que caracteriza/identifica quem o realiza.

Da formação do self, podemos passar para a organização do corpo frente às peculiaridades do ambiente, ou de outra maneira, o processo cognitivo. Os cientistas e filósofos, que se dedicam ao estudo da cognição, são enfáticos a afirmar que a cognição, trata-se da capacidade de compreender as experiências e guiar as ações por meio de padrões de experiência/representações da realidade, construídos na relação com a natureza, a cultura e o contexto social onde se está situado(a). Não se trata, nessa perspectiva, de apenas uma experiência abstrata, mas da ação guiada, perceptualmente, por esquemas/padrões incorporados.

#### 4.1.5 Circo e aprendizagem: o processo de construção da corporeidade do(a) aprendiz/artista

O circo constitui-se como um espaço simbólico, que possibilita o desenvolvimento da capacidade de criação do aprendiz/artista, e o imaginário do público, ao causar suspense e fascínio. No entanto, há um fator importante que deve ser considerado: o trabalho, rigoroso, de preparação do corpo para a realização das *performances*. Não podemos considerar um exagero dizer que o corpo circense é um “corpo fabricado” (ROCHA, 2013), um corpo que se adaptou às exigências necessárias de cada modalidade, tornando-se forte, flexível e ágil. Essa fabricação é necessária para que possa exercer o seu poder de liberdade. A atuação do(a) aprendiz/artista nos mostra que a sua corporeidade é diferente de outros que não praticam essas linguagens. Trata-se de corpos que se modificaram durante um período prolongado de prática/preparação/aprendizagem.

Aqueles que se propõem a vivenciar as artes circenses logo percebem os riscos que as envolvem, e que é preciso amenizá-los por meio de uma preparação que favoreça um domínio maior de seu corpo na relação com os aparelhos, ou parceiros. Essa é a grandeza do aprendiz/artista; alguém que realizou o

inimaginável, que caminhou nos limites da vida e da morte para mostrar outras possibilidades de viver o corpo. Como afirma Bolognesi (2003, p.189-190):

O artista tem a consciência da possibilidade do fracasso, que pode se dar em qualquer espetáculo, independentemente de todo o treino e de toda perícia. A queda do trapezista em seu desempenho não é apenas imagem ficcional. O que o público presencia é a construção do suspense, do calafrio, seguido de superação [...]. A morte está presente nos diversos números de acrobacias. Os ginastas dão ao corpo a dimensão de grandeza que o espírito humano raras vezes reconheceu. O corpo sublime, no chão ou nas alturas, desafia, em forma de espetáculo, as leis naturais. O circo trouxe às artes cênicas, no século XIX, a reposição do corpo humano como fator espetacular [...].

Nas acrobacias aéreas – realizadas em tecidos acrobáticos, liras, trapézios – nos equilibrismos em cordas bambas, monociclos, paradas de mãos no solo ou nas mãos dos parceiros, mastros, realizam movimentos complexos, a uma distância do chão que, em caso de queda, pode levar à fatalidade.

Uma vez que a obra de arte do aprendiz/artista é o seu corpo, que desafia os limites do movimento até a proximidade da morte, e causa fascinação e o assombro do público, deve-se considerar que, para tanto, é necessário uma preparação prévia adequada, ou seja, a de modificação das suas estruturas corporais – como dito anteriormente no conceito de modificabilidade estrutural cognitivo, conforme Feuerstein *et al* (2014) – por intermédio de um trabalho de desenvolvimento de capacidades de força, resistência, flexibilidade, agilidade, concentração, domínio das emoções, entre outras. Essas capacidades são as bases que fundamentam a criação de novas maneiras de movimentar-se, ou seja, a formação da inteligência corporal – cinestésica, como a concebe Gardner (1995).

Se a nossa responsabilidade como educadores/mediadores é promover esse processo por meio da oferta de experiências, precisamos, antes, compreender o que acontece com o corpo enquanto as realiza. No caso da aprendizagem das linguagens circenses, por se tratarem de práticas artístico-corporais, entendemos ser necessário como acontece esse processo que vai das vivências iniciais até a capacidade de criar.

Goudard (2009) identifica, no circo, quatro fases no desenvolvimento do(a) aprendiz/artista. A primeira é a da descoberta, ou o encontro com o inédito, que trata dos primeiros contatos do(a) aprendiz/artista com os materiais do circo. É o momento de exploração dos materiais e das possibilidades de movimentar o próprio corpo, considerando a presença dos outros seres que também estão em movimento. A segunda é a do controle corporal por meio das repetições sistemáticas dos movimentos. Geralmente, nesta fase, o aprendiz/artista realiza, de maneira literal, as solicitações dos(as) educadores(as). A terceira fase é a do domínio corporal – momento em que já é possível compreender os significados das experiências ou as serventias dos movimentos de preparação prévia para a realização das *performances*. Nesta fase, já existe certa segurança em controlar o próprio corpo e relacionar-se com os outros de maneira organizada; é o momento em que já é possível eliminar os movimentos desnecessários. A quarta fase é a da virtuosidade – quando o(a) aprendiz/artista consegue dominar, com maestria, os movimentos complexos de equilíbrio e desequilíbrio, de criar possibilidades a partir dos hábitos corporais consagrados. A obra de arte do artista circense começa nesta fase.

Como dito anteriormente, o(a) aprendiz/artista de circo deve desenvolver as suas potencialidades/inteligências para que possa se movimentar de maneira criativa e habilidosa. Essas capacidades emergem de sua relação com os materiais específicos existentes nesse ambiente, com a reprodução das experiências consagradas – movimentações básicas, intermediárias e avançadas –, e com os(as) demais aprendizes/artistas.

Um(a) acrobata experiente, por exemplo, não é apenas capaz de realizar rotações no ar, mas, também, de criar sequências de movimentos como ato performático. Segundo Barrault (2009, p. 33-37), a criação da cena acrobática pode ser dividida em três momentos:

- 1) A posição inicial ou de preparação: é o início da cena; o momento em que o(a) aprendiz/artista irá posicionar o seu corpo de maneira estável, para que possa realizar uma sucessão de rotações corporais. Nesse momento, ele(a) deve projetar, mentalmente, as sequências de movimentos que irá realizar no espaço e o ajuste do ritmo em que a acrobacia irá se realizar;

- 2) O desenvolvimento da figura: é o momento em que transforma o movimento abstrato – construído mentalmente – em concreto. O corpo entrará em um constante processo de desequilíbrio e recuperação da estabilidade. É nesse

momento que se manifesta todo o domínio/controlado corporal. Toda e qualquer situação adversa, que eventualmente, surgir no processo, deve ser corrigida para não atrapalhar o resultado.

3) Figura final: é o momento de finalização do movimento. No caso das modalidades dinâmicas, como a prática do solo, é o momento de relaxamento, uma vez que a dificuldade já foi superada no momento de desenvolvimento; no caso das atividades de suspensão – aéreas –, é fase mais tensa por tratar-se, geralmente, de uma postura estática, que exige capacidades de força – para dominar o corpo em conflito com a força da gravidade –, e de flexibilidade, que ajuda no posicionamento corporal vantajoso.

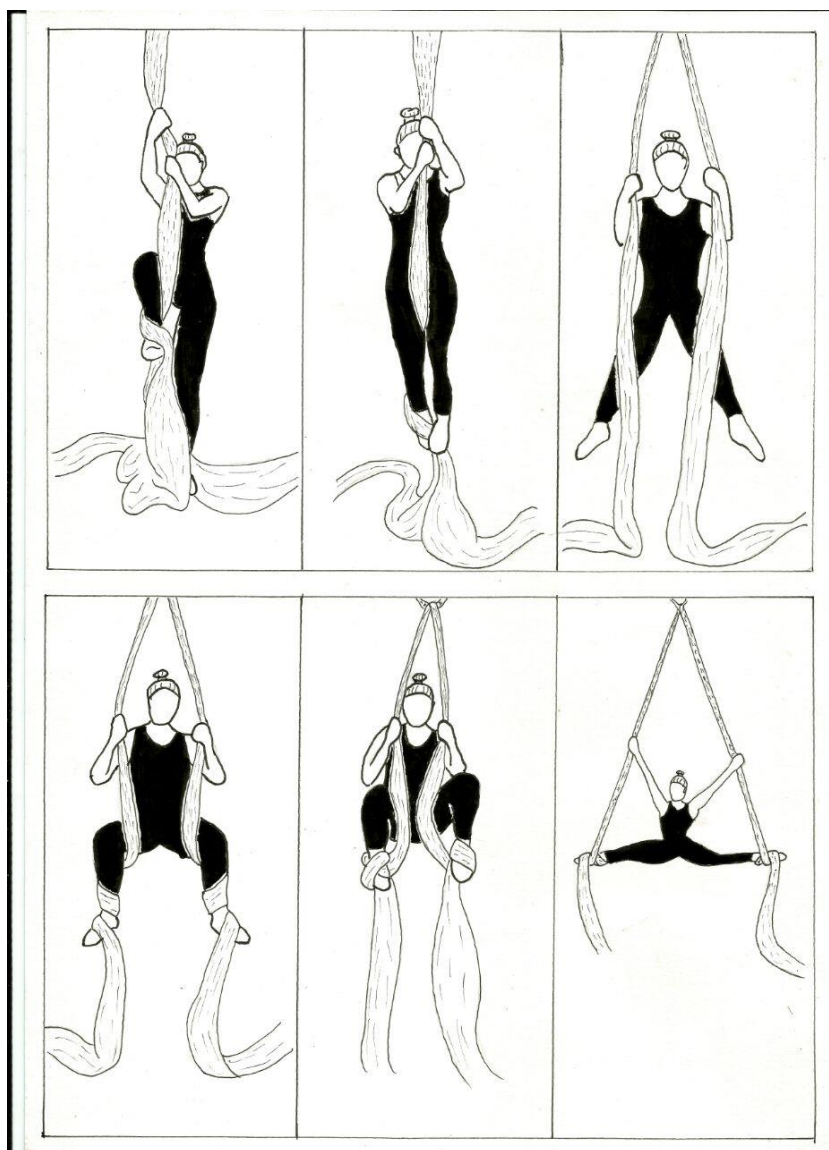


FIGURA 5: MONTAGEM DA CENA ACROBÁTICA

A construção da cena acrobática, demonstra a complexidade que envolve a atuação do(a) aprendiz/artista, e as diferentes inteligências que precisam recorrer e mobilizar para que tenha sucesso. Nesse processo, de criação, irá experimentar diferentes maneiras de movimentar o seu corpo, avaliando as suas possibilidades e os riscos, até alcançar o padrão/esquema ideal/desejado. É uma experiência que se repetirá durante toda a sua vida, uma vez que sempre irá tentar superar a sua limitação.

Uma vez que as experiências corporais ficam registradas no corpo em forma de padrões/esquemas, que podem servir como para analisar e interpretar as novas situações, fazendo emergir novos estados, o seu enriquecimento torna-se fundamental

Quando estamos diante de uma tarefa motora inédita, recorreremos a esquemas motores já incorporados/consagrados em nossa estrutura. Contudo, se esse esquema não for o suficiente para dar conta da tarefa, entraremos em situação de instabilidade. O retorno à estabilidade resulta em um ganho de novas e mais sofisticadas referências (TANI, *et all*, 2016).

O(a) arte-educador(a) circense é um profissional que, na maioria das vezes, realiza seu trabalho fundamentado em suas próprias concepções de vida e de mundo. Em seu tempo de aprendiz/artista de circo, vivenciou experiências que se mostraram eficientes para a sua formação e são elas – evidente, com algumas modificações – que se tornaram as bases para a sua prática. Porém, a nossa formação acadêmica nos mostrou que o trabalho do(a) educador(a) profissional deve fundamentar-se em paradigmas teórico-metodológicos originados das ciências humanas e naturais. Para não cair na armadilha de valorizar um conhecimento em detrimento de outro, entendemos que podemos fundamentar os saberes práticos desses(as) educadores(as) comparando seus discursos a proposições que fundamentam a área da Educação.

Para essa empreitada, apresentaremos, inicialmente, duas concepções de aprendizagem motora que, a princípio, parecem ser opostas, mas, em certa medida, trazem contribuições para a área da Educação. Elas serão concebidas aqui como: teoria motora e teoria da ação (TANI et al, 2010; 2016).

Na perspectiva da teoria motora/processamento de informações, o sistema nervoso central é responsável por organizar e planejar as ações a serem realizadas, controlando, cada detalhe do movimento a partir de representações/esquemas incorporados. A aprendizagem estaria relacionada a um processo de modificação baseada em *feedback* negativo para diminuir, gradativamente, a discrepância entre intenção e ação. Como resultado da prática emergiria um padrão, ou esquema de ação, que o sistema nervoso central utiliza para ordenar a ação. A princípio acreditavam que para cada movimento haveria um padrão, posteriormente, passaram a acreditar que haveria uma estrutura mais flexível, ou um “programa motor generalizado”. Segundo Tani et al (2010, p. 332), acreditava-se que a formação desses padrões iniciam-se nos órgãos dos sentidos que é responsável por transformar os diferentes estímulos, na forma de energias físicas, em algo que possa ser transmitido através do sistema nervoso humano, ou seja, impulsos nervosos, que chegam até o sistema nervoso central e lá são codificados. Lá são transformados em padrões que ficam armazenados na memória e disponíveis para o planejamento de ações futuras. Quando há uma necessidade de ação o sistema nervoso central irá recorrer a um modelo de experiência e irá enviá-lo ao sistema efetor que detalha o plano que resulta em ações motoras. Os músculos, nesse processo, são controlados por comandos motores e, após a realização da tarefa as informações produzidas pela ação são enviadas aos mecanismos informando sobre a execução para detectar os erros de execução e reorganizar os padrões de ação.

Esse entendimento encontra consonância em perspectivas das neurociências. Segundo alguns estudos nessa área, a organização do movimento corporal coordenado/fino depende, especialmente, de uma região do cérebro, denominada *cerebelo*, pequeno cérebro, em latim. Essa região é responsável por corrigir/organizar os sinais enviados pelo córtex motor – por receber os estímulos sensoriais e planificar as ações corporais – para os membros, tronco e cabeça, possibilitando uma ação coerente com a intenção. Segundo Ramachandran (2014): p. 38-39):

Quando seu córtex motor (uma região cerebral superior que emite comandos para o movimento voluntário) envia um sinal para os músculos através da medula espinhal, uma cópia desse sinal [...] chega ao cerebelo. Esse também recebe um *feedback* sensorial dos

receptores de músculos e articulações por todo o corpo. Assim, ele é capaz de detectar quaisquer discordâncias que possam ocorrer entre a ação pretendida e a ação real, e em resposta pode inserir correções apropriadas no sinal motor que está sendo emitido. (Ramachandran, 2014 p. 38-39).

Se pensássemos o ensino das habilidades motoras, na perspectiva da teoria da ação, poderíamos dizer que o processo de aprendizagem trata-se de um programa de treinamento – repetição sistemática – envolvendo estímulos que provocariam, no(a) aprendiz, a tentativa de organização/reorganização/auto-organização, emergindo padrões/representações neurais que poderiam ser evocados para analisar/interpretar uma experiência e, posteriormente, planificar a ação mais adequada.

Outra perspectiva, a da teoria da ação, que entende o surgimento de novas habilidades motoras se dá como resultado da interação entre as estruturas do corpo e as peculiaridades do ambiente. Nessa perspectiva, diferente da teoria motora, não há padrões neurais pré-determinados para a realização da ação. O organismo formará às suas representações da realidade comparando uma situação atual, ou as provocações provenientes do meio, com as referências que já possui, construídas, anteriormente. Trata-se, portanto, de um processo de auto-organização das estruturas já existentes, frente as provocações do meio. O argumento dessa teoria é de que a percepção de possibilidades de ação – *affordances* – em um ambiente específico é que produziria padrões/esquemas motores. Não se trata, portanto, de resultantes do ambiente ou do organismo em separados. Segundo Tani (2010, p. 335) as *affordances*

[...] não são uma propriedade do organismo nem do ambiente, mas refletem a interação entre capacidades particulares de um organismo e as propriedades particulares do ambiente/objeto em questão. Como as *affordances* podem ser diretamente percebidas, não existe a necessidade de representações armazenadas.

Em relação as aprendizagens corporais, nessa perspectiva, trata-se de um processo dinâmico onde as estruturas se modificam quando são perturbadas pelas provocações do ambiente, emergindo dessa interação estados mais complexos de



organização (TANI *et al*, 2016, p. 41). A ideia central é a de que não há uma única maneira de solucionar um problema motor. Uma habilidade, dessa maneira, pode ser concebida como uma maneira peculiar de solucionar um problema motor recorrendo a recursos incorporados em nossas estruturas corporais, e a sua aquisição acontece por meio de um processo contínuo e dinâmico de estabilidade-instabilidade-estabilidade.

Como vemos as duas abordagens possuem algumas divergências: enquanto a primeira coloca ênfase na importância do sistema nervoso central como produtor de padrões/esquemas cognitivos de características abstratas, a segunda valoriza a interação organismo-ambiente, do qual emerge sistemas motores básicos dos grupos musculares que se tornam pré-cientes, ou preparados, para a ação em um ambiente específico.

Para o entendimento do processo de aprendizagem corporal, Tani *et al* (2016), propõe um “modelo de processo adaptativo”, que sintetiza as ideias das duas teorias clássicas de aprendizagem, incorporando conceitos importantes de ambas. Segundo essa concepção, o(a) aprendiz, devido às inconsistências e erros cometidos na execução das habilidades corporais, no início do processo, precisa criar uma estrutura de controle – estabilização funcional – de movimento para que a prática torne-se eficiente. Para isso deve repetir, sistematicamente, a experiência, e com posse das avaliações/retornos – *feedback* negativo – organize seu movimento até o desajuste entre o pensado e o efetivado diminua. Alcançado o estágio/nível desejado, o organismo pode ser novamente provocado por perturbações causadas por ele mesmo ou pelo ambiente, fazendo com que mais uma vez o processo se inicie. Nesse modelo a perturbação tem um papel essencial para provocar mudanças, sem ela a aprendizagem seria finita, pois, se encerraria no momento da estabilização.

No caso da aquisição de novas habilidades corporais, elas emergem de padrões mais simples de movimento. Tani *et al* (2016) explica que, no caso das experiências corporais, estruturas simples, ao serem provocadas, buscam se re-estabilizar, recorrendo a mecanismos regulatórios, baseados em *feedback* negativo. Como resultado desse processo essas estruturas tornam-se mais complexas/sofisticadas, qualificando a ação. Nas palavras do autor:

[...] a formação de estruturas mais complexas, a partir de estruturas mais simples já existentes, implica desestabilização (desequilíbrio) para posterior estabilização em um nível superior de complexidade, ou seja, adaptação. Nesse sentido, a estabilização em sistemas vivos pode ser vista como um estado provisório dentro de um processo dinâmico de organização, em direção a estados cada vez mais complexos. Em suma, sistemas vivos interagem com o meio ambiente mediante troca de matéria, energia e informação, e estão em constante busca de estados mais complexos de organização por meio de adaptação (TANI, *et al*, 2016, p. 11-12).

Em relação às práticas das linguagens circenses, por sua característica que transforma um corpo comum em criativo/expressivo, o processo nunca é finito. O(a) aprendiz/artista irá sempre realizar um esforço consciente para superar a sua condição, colocando-se em situação de instabilidade. É o retorno a estabilidade – adaptação/ajustamento – é que fará surgir novas habilidades, ou seja, provocará a adaptação. Devemos considerar que a estrutura do(a) aprendiz/artista têm uma característica de ser flexível, pois, geralmente, tendem a praticar diferentes modalidades, o que enriquece a sua corporeidade.

## 5. HIPÓTESES EXPLICATIVAS DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS: REFLEXÕES A LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

### 5.1 O movimento corporal no circo

#### 5.1.1 Práticas acrobáticas de solo como início da consciência corporal

*Quem é dos aéreos e quer fazer tecido, trapézio, lira; se ele não desenvolver bem o movimento no solo, ele não consegue desenvolver no aéreo, se ele não souber dar uma cambalhota certinho no solo, ele vai chegar no trapézio e dar uma cambalhota toda torta, pode bater o pé na corda, cair e se machucar. [...] o circo acaba dando uma consciência corporal muito grande às pessoas. Educador 2.*

*[...] a acrobacia vai trabalhar com toda essa consciência corporal pra que ele entenda o peso do corpo dele, o que é sustentar o próprio peso num braço ou no equilíbrio de uma energia, a tonteira que dá quando se faz uma cambalhota. Educador 3.*

*As acrobacias de solo são primordiais para as outras modalidades do circo. A gente pode dizer que ela é a base das outras modalidades. A partir do momento que a gente começa a trabalhar com a coordenação motora e com a consciência corporal, o aprendiz passa a ter um domínio de repertório ampliado. Educador 4.*

*Pra entender esse corpo, eu preciso saber, primeiro, se esse corpo tá preparado para uma cambalhota, um rolamento. Esse corpo pode estar preparado para um rolamento ou para um mortal. Educador 6.*

*A base de tudo, que todos fazem, é um rolamento, uma estrelinha, um rodante. Educador 7.*

Podemos observar que cinco dos sete entrevistados entendem que, para iniciar no circo, o(a) aprendiz/artista deve vivenciar as práticas acrobáticas de solo. As mesmas acontecem, geralmente, em cima de colchonetes, ou outros materiais, que absorvem o impacto do corpo com o solo. Trata-se de movimentações em que o(a) aprendiz/artista irá se colocar em constante processo de instabilidade-estabilidade. É nesse momento, que irá ampliar a relação com o próprio corpo: perceber qual a força, intensidade ou amplitude necessária para tirá-lo da inércia, e manter-se estático frente a situações inusitadas.

Essa modalidade é, portanto, a base para a aprendizagem de todas as outras modalidades, uma vez que forma no(a) aprendiz/artistas padrões de experiência que irá ancorar as aprendizagens de todas as outras práticas.

Esse entendimento encontra sustentação no paradigma da corporeidade. Segundo esse paradigma, somos um corpo que assume uma postura no mundo em posse de uma determinada organização/esquema corporal. Trata-se da consciência do nosso próprio corpo, da sua organização, que se renova a cada momento em novas situações por meio de um processo adaptativo (TANI et al, 2016; CORRÊA et al, 2016).

Munidos dessa consciência somos capazes de corresponder às solicitações do meio de maneira peculiar, desenvolvendo o nosso projeto de ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). Isso significa que estamos diante de diferentes possibilidades de sentidos, interpretações e ações. Nesse processo, acontece a diferenciação entre nós, os outros seres e os objetos – naturais e culturais; nessa perspectiva, reiteramos que a percepção do mundo ao redor e do corpo-próprio não são dois acontecimentos isolados, mas simultâneos e, por isso, todo conhecimento de nós mesmos desdobra-se no do mundo. Como esclarece Merleau-Ponty (2006, p. 496-497):

Todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si, na falta do que ele não poderia ter objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as reflexões encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e eu conheço sua própria existência não por uma inferência a partir de uma ideia de si mesmo, mas por contato direto com essa ideia. A consciência de si é o próprio ser do espírito em exercício. É preciso que o ato pelo qual tenho consciência de algo seja ele mesmo apreendido no instante em que se realiza, sem o que ele se romperia.

Como vimos na fundamentação teórica, os padrões/esquemas de análise e planejamento da ação corporal, emergem das experiências partir da modulação da nossa motricidade. Quando nos movimentamos recorremos, para nos adaptar as peculiaridades do ambiente, um sistema de equivalências, ou uma medida de tensão, força, amplitude de deslocamento, suficientes para a realização da tarefa. O

conceito de imagens orientadoras da ação – esquemas de imagem – nos mostrou que, ao interagir com o ambiente/entorno, precisamos nos adaptar a ele, criando referenciais, ou padrões/esquemas de experiência espaciais, que nos dão eficiência em nossas ações. Essas referências estão relacionadas à localização do nosso corpo, a dos outros e, também, dos objetos parados ou em movimento, em relação ao espaço, trata-se, portanto, da necessidade de desenvolver uma inteligência espacial.

O surgimento da consciência, dessa maneira, se dá a partir do encontro da nossa estrutura corporal – a nossa referência – com o ambiente/espaço, no momento em que nos servimos das nossas vias perceptivas para estabelecer contato com o que nos cerca, organizando o percebido e atribuindo significado. Dessa maneira, a consciência corporal está intimamente ligada à percepção do entorno – ou inteligência espacial – de nós mesmos – inteligência intrapessoal – e a percepção/incorporação de hábitos motores consagrados existentes na nossa cultura – inteligência interpessoal e cinestésico-corporal.

Outra questão importante é a construção de referências por meio da interação simbólica com os outros. Conforme Rezende (1990), a existência coletiva manifesta-se em forma de discurso cultural construído, consensualmente, por todos integrantes da comunidade. Quando estamos situados em um ambiente, interagimos com os vários sentidos/signos culturais e, também, com outras consciências, que nos influenciam na elaboração da interpretação da realidade, e no modo como lidamos com o nosso próprio corpo.

Podemos esboçar, ou presumir, uma compreensão do outro por meio das suas intenções corporais, sua presença é falante e simbólica; isso é importante na medida em que consideramos que as experiências e, conseqüentemente, o entendimento do mundo acontecem de maneira intersubjetiva. É por meio da correlação entre a nossa consciência e a do outro que sintetizamos a consciência do mundo. Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 472)

Entre minha consciência e meu corpo tal como eu o vivo, entre o espaço fenomenal e aquele de outrem tal como eu o vejo do exterior, existe uma relação interna que faz outrem aparecer como o

acabamento do sistema. A evidência de outrem é possível porque minha subjetividade arrasta seu corpo atrás de si.

Considerando esses dois meios – entorno como espaço objetivo e como espaço simbólico –, podemos esboçar uma compreensão sobre a formação da consciência corporal no circo. A princípio, diremos que o circo trata-se de um espaço formado por materiais, que ganham vida, na relação com os aprendizes/artistas; contudo, antes, o corpo deve passar por um processo de autoconhecimento. Isso não significa que a consciência de nós mesmos termina por aí. Como enfatizamos anteriormente, com Merleau-Ponty (2006), o conhecimento do próprio corpo se desdobra no conhecimento do mundo.

Como anteriormente explicitado – que compartilhamos e criamos sentidos e símbolos de maneira intersubjetiva, mas que nos diferenciamos dos outros por meio da construção da nossa própria percepção e maneira de ser/existir –, podemos dizer que o nosso repertório corporal, de gesticulações, irá, inevitavelmente, ser influenciado por exemplos alheios; contudo, como pessoas livres, temos a possibilidade de modificá-los, atribuindo sentido e expressividade própria. Entendemos essa consciência intersubjetiva como a base para a formação do aprendiz/artista. Essa concepção encontra embasamento, a seguir, na afirmação de Merleau-Ponty (2006, p. 466),

[...] vejo os outros homens em torno de mim fazerem um certo uso dos utensílios que me rodeiam, que interpreto a conduta deles por analogia com a minha e por minha experiência íntima, que me ensina o sentido e a intenção dos gestos percebidos. No final das contas, as ações dos outros seriam sempre compreendidos pelas minhas.

O reconhecimento de que a formação da consciência corporal é influenciada pela observação da existência de outras corporeidades, pode trazer consequências ao ensino das linguagens circenses. A principal referencia do(a) aprendiz/artista no início das aprendizagens é a corporeidade do(a) educador(a), é dele(a) que irá tirar informações para a construção da sua. O(a) educador(a), como mediador(a), irá

fornecer informações importantes para que o(a) aprendiz/artista organize a sua motricidade.

Com base nessas referências, podemos concluir/aceitar que o surgimento da consciência corporal está intimamente ligado a nossa interação com o espaço e suas peculiaridades e com os outros seres nele existentes. Formamos, dessa maneira, uma corporeidade que nos é própria, contudo baseada nas influências de outras corporeidades.

### 5.1.2 A questão da preparação corporal

*Eu não consigo fazer um movimento bonito, limpo, [...] se eu não tiver uma força de membros superiores, [...] de abdômen, [...] uma flexibilidade boa de membros inferiores, [...] uma ponte de pé, uma extensão de joelho, são coisas que não vai ter essa necessidade de preparo. Educador 1.*

*A preparação corporal é a mesma, a diferença é que o palhaço vai trabalhar o lúdico, muito mais que os outros artistas. Educador 2.*

*[...] a gente precisa trabalhar com todo um preparo corporal, inicialmente. Educador 3.*

*A gente trabalha muito com os apoios invertidos, giros no eixo longitudinal e transversal. O movimento precisa ser muito simétrico, ter qualidade. Educador 4.*

*Dentro do circo a gente trabalha com o preparo físico o alongamento, o relaxamento [...] cada um tem seu limite e a gente trabalha dentro desse limite. Educador 6.*

*O corpo tem que estar preparado para aquilo que a gente pretende fazer, a gente preza muito pela segurança. Educador 7.*

Com base em seis dos sete depoimentos, podemos afirmar que os(as) arte-educadores(as) valorizam a questão da preparação corporal como sendo fundamental na formação do aprendiz/artista. É evidente que, quando falam de preparação corporal, estão se referindo ao processo de aprendizagem. Dessa maneira, entenderemos como sinônimo os termos: preparação, processo de aprendizagem e modificação estrutural.

A preocupação dos(as) arte-educadores(as) com a preparação corporal é legítima, contudo, devemos lembrar, baseados no conceito de Self, proposto por Varela *et al.* (1991) e Damásio (1995), que o processo de preparação não diz respeito, unicamente, ao fortalecimento e alongamento do corpo para a realização de uma movimentação habilidosa, mas se desdobra no desenvolvimento de outras potencialidades, como a sensibilidade, a percepção, o raciocínio, o domínio das emoções e a consciência.

Como exposto na fundamentação teórica, as aprendizagens dizem respeito às provocações que o meio e suas circunstâncias exercem nos(as) aprendizes/artistas, desestabilizando-os. Em resposta, na tentativa de retomar a estabilidade a sua estrutura corporal se auto-organiza fazendo emergir estados mais complexos de funcionamento (TANI et al, 2016).

Corrêa et al (2016) propõe um modelo de prática para as modificações ocorram. Segundo esse modelo, a aquisição das habilidades motoras têm como base três pilares:

1) Modelo de aprendizagem motora, onde a aprendizagem é concebida como processo adaptativo, ou seja, um processo contínuo de organização, reorganização e auto-organização das habilidades motoras (TANI, et al, 2016).

2) Conceito de prática se trata de um esforço, consciente e intencional, do aprendiz para modificar o seu comportamento, que acontece a partir de cinco subprocessos: elaboração, organização, execução, avaliação e modificação de ações.

3) Manipulação de diferentes condições de prática. A partir desse conceito, o mediador irá decidir a quantidade de provocações que proporcionará e se será aleatória, constante, aleatória-constante e constante aleatória. Evidências mostram que a prática constante-aleatória pode potencializar a adaptação, uma vez que:

“a prática inicial constante possibilitaria a formação de padrão (estrutura da habilidade) e que a variação posterior promoveria a sua diversificação. Em conjunto, a formação e posterior diversificação implicariam a aquisição de uma estrutura flexível necessária a adaptação” (CORREA, et al, 2016).



O corpo do aprendiz/artista, de fato, não é um corpo comum; não se realiza as proezas corporais expondo, na maioria das vezes, a própria vida em risco, se não houver uma preparação rigorosa anterior. Entendemos que essa preparação – para usar o termo dos educadores – tem dois objetivos: o desenvolvimento das habilidades de desempenhar movimentos complexos, dotados de expressividade artística, e a diminuição das possibilidades de ocorrerem acidentes devido à falta de capacidade de desempenho.

Precisamos reiterar que o trabalho do(a) arte-educador(a) circense tem como finalidade contribuir com o(a) aprendiz/artista para a incorporação/construção de padrões/esquemas de experiências motoras, que serão fundamentais no processo de interação organizada/equilibrada com o mundo e com os outros, é de sua responsabilidade organizar/mediar as experiências, de maneira que diminuam os riscos à integridade do aprendiz/artista, além de potencializar sua aprendizagem. Sabemos que a aprendizagem é potencializada quando: A) há a organização dos estímulos/provocações a serem vivenciadas em forma de uma sequência didática que parte do simples em direção ao complexo; B) o(a) educador(a) mediador te a habilidade para perceber, por meio da observação e análise da conduta do(a) educando(a), o que lhe limita para, posteriormente, passar informações importantes para que o(a) mesmo(a) se auto-organize – *feedback* negativo.

Nesse sentido, como educadores, devemos entender que o processo educativo precisa oferecer a vivência de experiências corporais, do corpo consigo mesmo, que se propaga e se repete na relação com as coisas e na relação com os outros. Ao tomar a experiência corporal como originária, redescobre a unidade fundamental do mundo como mundo sensível, é o início da consciência, daquilo que nos torna humanos, assim como entende Merleau-Ponty (2006, p. 172):

Se um ser é consciência, é preciso que ele seja apenas um tecido de intenções. Se ele deixa de se definir pelo ato de significar, ele volta a cair na condição de coisa, a coisa sendo justamente aquilo que não conhece, aquilo que repousa em uma ignorância absoluta de si e do mundo [...].

Para nós, fica evidente, nos depoimentos dos(as) arte-educadores(as), que eles têm a consciência de que o processo de formação/ou de aprendizagem é um meio para atingir um objetivo; há o respeito ao corpo do aprendiz/artista; há a preocupação com sua integridade; têm a sensibilidade para saber o que o aprendiz é capaz ou não de realizar. No circo social, não deve mais haver espaço para treinamentos repetitivos e dolorosos visando à alta performance. No trabalho com as linguagens circenses, devemos reconhecer a importância das aprendizagens literais, contudo devemos, dentro do possível, substituí-las pelas significativas.

Como espaço formativo, o circo deve prezar pelo movimento intencional/espontâneo, pelo desenvolvimento da sensibilidade do aprendiz/artista, pela expressividade criativa. Essa condição demanda, do educador, um olhar técnico, mas, também, sensível.

Neste trabalho, compreendemos e concordamos com os(as) educadores(as) sobre a necessidade do preparo – aprendizagens corporais sistematizadas –, pois essas experiências são fundamentais para a formação do corpo do aprendiz. Contudo, a ressalva que fazemos, baseados nas literaturas humanistas-emancipatórias, é de que não podemos entender as aprendizagens literais/mecânicas como um fim em si mesmo; se aceitássemos essa ideia, estaríamos indo de encontro ao propósito das linguagens circenses: a de tornar o corpo livre para manifestar/expressar a sua existência.

### 5.1.3 Movimento corporal como técnico

*[...] eu trabalho com certa técnica um pouco mais refinada do que seria um tradicional. Educador 1*

*Ele – o palhaço - tem que ter o domínio do movimento para ele não se machucar. Educador 2*

*Eu sempre prezo o movimento corporal técnico. Totalmente técnico. Pra ele fazer um exercício, ele precisa executar de um jeito correto. Não tem como ser flexível, ou uma forma flexível de realizar o movimento. Educador 3*

*O movimento precisa ser muito simétrico, ter qualidade. Educador 4.*

*No malabarismo [...] você tem que ser autodidata. Então, é difícil ter uma técnica específica, uma linguagem comum. Educador 5.*

*Mas nenhum palhaço é palhaço se ele não souber fazer cambalhota, a jogar malabares, fazer mortal, saber trabalhar com a casa vazia. Educador 6.*

Conforme vimos na sequência das unidades de significados e dos registros e análise das entrevistas, podemos assegurar que os educadores, quase na sua totalidade, concebem o movimento corporal no circo como técnico ou, de outra maneira, eficiente. Quando nos referimos à técnica corporal – hábito motor consagrado –, estamos falando de um padrão que dispensa a necessidade de recorrer a racionalizações prévias, ou seja, o movimento está incorporado de maneira que não mais precisamos pensá-lo para realizá-lo. Podemos, dessa maneira, conceber a técnica corporal/hábito motor consagrado como a capacidade de superar um desafio corporal, lançando mão de uma consciência perceptiva. Essa capacidade, inevitavelmente, pode se desdobrar em uma inteligência corporal-cinestésica (GARDNER, 1994; 1995), fundamental para o artista/aprendiz circense.

Se considerarmos o contexto do circo, veremos que os seus materiais são recursos dos quais o(a) aprendiz/artista lança mão para construir narrativas.

Nas primeiras interações, o corpo precisa ajustar/modular o movimento, mantendo o autocontrole e, também, o controle do objeto; conforme os ajustes vão acontecendo, até chegar a um ponto em que o movimento torna-se natural, criou-se a base para a construção das narrativas/poéticas. Essa ideia fica evidente no depoimento da educadora 3, quando enfatiza que “[...] eles conseguem transformar aquela técnica, que eles aprenderam, que eles construíram no corpo, para desconstruir completamente, e criar outra coisa possível”. Isso significa que o artista/aprendiz, para realizar sua intenção expressiva, direciona-se aos materiais e lhes dá vida, tematizando-os. Sem essa intenção, os materiais não passariam de objetos apenas.

A figura 3 demonstra a ilustração de uma cena acrobática, comum nas práticas do circo, que envolve o domínio do corpo e técnica corporal.

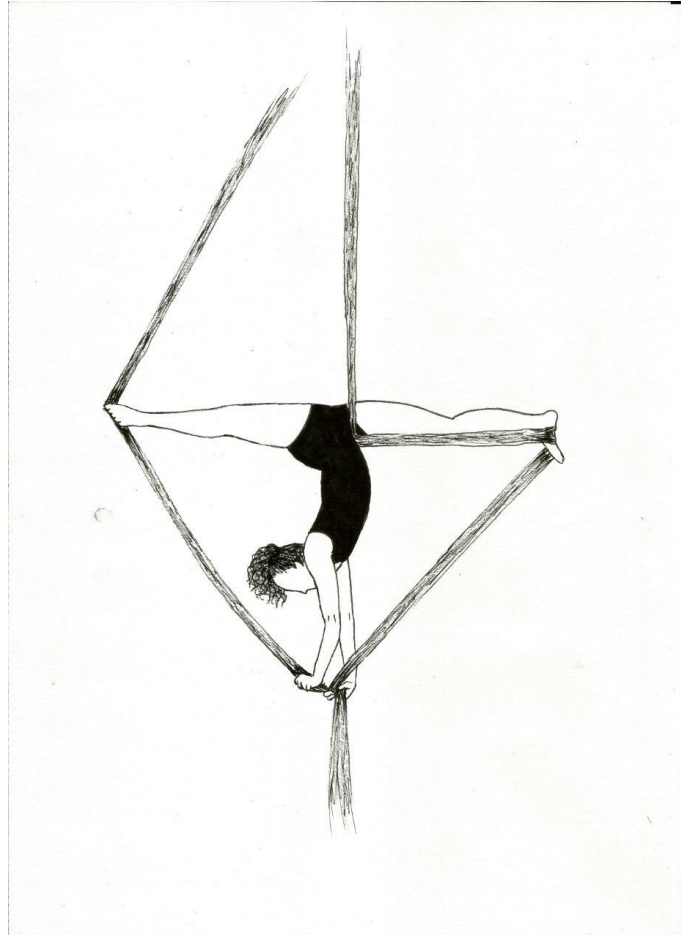


FIGURA 6: TÉCNICA DE DOMÍNIO CORPORAL NO TECIDO ACROBÁTICO.

O que ficou dito encontra embasamento em Merleau-Ponty (2006, p. 149),

Se o espaço corporal e o espaço exterior formam um sistema prático, o primeiro sendo o fundo sobre o qual pode destacar-se ou o vazio diante do qual o objeto pode aparecer como meta de nossa ação, é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, e a análise do movimento próprio deve levar-nos a compreendê-la melhor. Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retorna-os em sua significação original, que se esvai na banalidade das situações adquiridas.

Aqui, podemos retomar o conceito de esquema corporal e esquemas de imagens, anteriormente explicitados. É evidente que, quando nos dirigimos ao mundo em busca de nossa transcendência, nós fazemos com a posse de determinada organização corporal prévia – esquema corporal – e determinados padrões de movimentos – esquemas de imagens –, que foram, anteriormente, colocados à prova, obtendo deles resultados satisfatórios.

Quando nos empenhamos em apreender novo movimento, podemos dizer que buscamos uma compreensão ou uma incorporação de nova significação motora para o nosso mundo. Isso se torna evidente no momento em que o aprendiz/artista faz suas primeiras tentativas nos aparelhos do circo. Não basta ter a posse de capacidades motoras, como força e flexibilidade; é necessário ajustar essas capacidades às peculiaridades do aparelho. Como a educadora 3 se referiu, no seu depoimento: “*eles precisam entender como é o truque*”. Como explica Merleau-Ponty (2006, p. 203):

[...] a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. [...] diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo.

Como vimos na história do circo, ao longo dos anos, o circo foi ganhando a influência de outras áreas artísticas; atualmente, não é comum encontrar um circo que manteve apenas a tradição dos saltimbancos em seus espetáculos; atualmente, por força da necessidade ou pelas influências da indústria do entretenimento, o circo envolve outras artes e modalidades; é por isso que os(as) arte-educadores(as) circenses se referem ao circo como um híbrido envolvendo diversas artes. Essa situação faz com que, no circo, constantemente, se renovem as narrativas/poéticas e, também, as técnicas corporais.

Assim como não há um único sentido para a existência, ou uma única interpretação para a experiência, também não há uma única maneira de realizar um movimento ou superar um desafio corporal – uma única técnica, assim como

entende o entrevistado 5, ao dizer que “o malabarismo é uma arte de autodidatas”. Como anteriormente dito, o fato de termos a mesma estrutura biológica não significa que iremos realizar os movimentos exatamente iguais aos outros; o ajuste/modulação à experiência nunca será igual. Se acreditássemos nessa ideia – determinista – do comportamento humano<sup>18</sup>, estaríamos reduzindo-nos à condição de objetos.

No circo, a técnica corporal ganha sentido próprio. Se dois corpos realizam um movimento a fim de atingir o mesmo objetivo, veremos que cada um o faz de maneira peculiar; nunca dois corpos se movimentam de maneira semelhante, cada um tem o seu próprio movimento de transcendência. Sobre a questão, Rocha (2013, p. 252) argumenta que, no circo,

A noção de técnica é algo mais profundo do que somente uma técnica no sentido de algo instrumental, é um jeito de ver, perceber, sentir e pensar o circo [...]. Nesse sentido, a técnica é o que promove a ligação entre aquilo que é mais universal no circo e, ao mesmo tempo, mais singular; afinal, ela representa um modo de criação e reprodução cultural.

Com base nos depoimentos dos(as) arte-educadores circenses e na teoria do movimento corporal, devemos aceitar que a técnica corporal/hábito motor consagrado permite-nos ampliar a nossa consciência, por meio das experiências no mundo, trazendo para nosso campo existencial novos objetos e novas significações. Não se trata de um conhecimento ou um automatismo, mas, sim, de um saber de familiaridade. Isso significa que incorporamos uma compreensão do vivido, que nos orienta quando nos encontramos em uma situação-problema.

---

<sup>18</sup> Na perspectiva atomista e mecanicista da psicologia (FIGUEIREDO, 2014), o comportamento humano é uma simples questão de reação do corpo a estímulos exteriores. Nesse processo, o corpo recebe os estímulos e os conduz a sítios/locais determinados, que os processariam e emitiriam resposta “adequada” para o corpo, que realizaria um comportamento também adequado. O bom, ou adequado, funcionamento do sistema nervoso está relacionado à sua capacidade de mobilizar os sítios neurais apropriados para reagir a um estímulo. Note-se que não há a necessidade da subjetividade da consciência-perceptiva ou intenção. A mudança de comportamento ocorreria por meio de experiências que pudessem estimular regiões determinadas do cérebro que, segundo essa teoria, desencadearia a ação adequada.

Técnica corporal, portanto, no circo, é a meta que educadores e aprendizes/artistas almejam alcançar. É por meio desse corpo técnico que transcendemos às realizações naturais do corpo e criamos outras possibilidades de nos movimentar; considerando os riscos que envolvem a prática. Enfim, não podemos pensar corpo circense sem nos referirmos à técnica corporal.

#### 5.1.4 Movimento como expressivo

*[...] você não vai fazer o movimento por fazer, você vai deixar o movimento bonito; então tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal. Educador 1.*

*[...] você não vai fazer o movimento por fazer, você vai deixar o movimento bonito; então tem ponta de pé, a mão para o alto – os braços estendidos o comprimento – tudo isso envolve o movimento corporal. Educador 2.*

*Eles precisam entender como o truque é executado, a partir daí eu consigo ver a movimentação corporal como expressividade. Porque eles conseguem transformar aquela técnica que eles aprenderam, que eles construíram no corpo, para desconstruir completamente e criar outra coisa possível [...] Aí eu deixo de apontar como um movimento técnico para caracterizar como uma expressividade criativa. Educador 3.*

*Pra gente estimular essa expressividade, a gente vai usar outras experiências que vão além do circo. A gente usa as referências da dança, de teatro, jogos em grupos; fazemos uma amostra diária em forma de apresentação do que eles aprenderam para os colegas, para que eles consigam lidar com a questão da exposição dos seus corpos. Educador 4.*

*O movimento no circo é expressivo-comunicativo. [...] o movimento tem que comunicar alguma coisa, seja habilidade/ destreza [...] algum conteúdo. Educador 5.*

*Cada apresentação ele vai ser uma palhaço diferente. Ele expressa, no corpo, o sentimento. Educador 6.*

*[...] você precisa entrar dentro daquele contexto, dizendo com o seu corpo aquilo que o espetáculo pede. Educador 7.*

Como esperávamos, os(as) arte-educadores(as) atribuem uma relevância, significativa, da expressividade por meio do movimento corporal. Isso pode ser

observado em seus depoimentos. Não podia ser diferente, uma vez que o circo, como defendemos, é um espaço da livre criação e expressão da existência humana. Essa concepção implica a contraposição ao modelo de comportamento mecânico-determinista, imposto pela sociedade de controle e aparências; em que a nossa expressividade corporal é controlada em favor dos padrões de comportamentos aceitos socialmente/culturalmente.

Por muito tempo, as áreas das ciências sociais e do comportamento, inspiradas pelas ciências mecanicistas, tentaram descrever e explicar o homem de maneira objetiva, como se todos fôssemos regidos por uma lei de causalidade. Igualmente, a psicologia clássica – ou podemos dizer os primeiros estudos dessa área – pretendia formular uma proposta universal de formação dos seres humanos, inspirada no paradigma do comportamento dos animais (REZENDE, 1990). Posteriormente, com o surgimento da conhecida ciência cognitiva, em seus primeiros estudos, preconizou-se a possibilidade de se poder formular procedimentos universais para a resolução de problemas (VARELA *et all.*, 1991), como se a vida fosse um fenômeno determinado. Essas concepções resumem a vida humana a um conjunto de procedimentos que deveríamos adotar se quiséssemos obter resultados desejáveis.

Se admitíssemos a ideia de comportamento mecânico, estaríamos assumindo que não há intencionalidade expressiva nas ações humanas, uma vez que só precisaríamos incorporar um “catálogo” de expressões com o qual saberíamos, objetivamente, por meio das ações, quais são os sentimentos, emoções e intenções dos outros. No entanto, sabemos que não é dessa maneira que a vida transcorre.

A certeza que temos é que todo processo de interação acontece por meio de um sistema de comunicação compartilhado, em que se expressam os sentidos da vida coletiva. Quando nos situamos em um ambiente, devemos apreender esse sistema, apropriando-nos dos sentidos que ali circulam. Com a necessidade de manter uma ordem comunicativa/discursiva, nos tornamos vigias das nossas ações e juizes das ações dos outros; passamos, dessa maneira, a controlar as nossas palavras e ações. Se, por um descuido, transgredirmos às regras, nós mesmos nos encarregamos de oprimir o ato falho, nos envergonhando e nos desculpando com o grupo que, no nosso imaginário, foi ofendido.



Como explica Goffman (2011, p. 105),

Durante a interação, esperamos que o indivíduo possua certos atributos, capacidades e informações que, em conjunto, se encaixem num eu que, ao mesmo tempo, é unificado coerentemente e apropriado para a ocasião. Através das implicações expressivas de seu fluxo de conduta, da simples participação, o indivíduo efetivamente projeta esse eu aceitável na interação, ainda que ele não perceba, e que os outros não percebam que interpretaram a sua conduta dessa forma. Ao mesmo tempo, ele precisa aceitar e honrar os seus projetos pelos outros participantes. Os elementos de um encontro social, então, consistem em reivindicações efetivamente projetadas de um eu aceitável e a confirmação de reivindicações semelhantes da parte dos outros. As contribuições de todos estão orientadas para elas, e são construídas tendo-as como base.

Sabemos que, ao nascermos, somos inseridos em um ambiente que, de certa maneira, já está constituído, principalmente em suas formas de comunicação; contudo, não se trata de um mundo acabado/determinado, mas sim uma das várias possibilidades para se viver. Como enfatiza Merleau-Ponty (2006, p. 608), “o mundo está já constituído, más também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo somos abertos a uma infinidade de possíveis”.

O(a) artista nasce, exatamente, da insatisfação com o que já está preestabelecido. Ele(a) se recusa a aceitar as normas e costumes tradicionais, e utiliza da sua capacidade criativa para criar outra possibilidade de se viver, conforme May (1982). De fato, a plena satisfação com o que já está pronto/finalizado é uma atitude que nos leva à condição de coisa/objeto no mundo, e não como um ser em processo de transcendência.

Reconhecemos a importância das regras de interação social, na nossa formação pois, elas foram criadas para manter uma ordem na dinâmica dos grupos. Por outro lado, devemos reconhecer que somos seres dotados de singularidade – desejos, vontades, necessidades, sonhos, etc – que devem ser respeitadas. E, esse respeito deve contemplar, também, a nossa gestualidade corporal, que é uma maneira de revelarmos a nossa individualidade e singularidade.

Como entende Santin (1987):

Todo o sistema de relações humanas está construído na e pela corporeidade. O fundamento da presença humana ou do fenômeno humano acontece na corporeidade significativa e expressiva em direção ao outro. É no universo da corporeidade que se instaura a subjetividade e a intersubjetividade [...] (SANTIN, 1987, p.51).

Portanto, expressar criativamente depende da coragem do aprendiz/artista de exercer a sua liberdade. Uma vez que somos seres abertos ao mundo, podemos e temos a liberdade de escolher entre as várias possibilidades de ser; é isso que nos torna humanos e nos diferencia das outras existências do mundo. Encontramos, em Merleau-Ponty (2006, p. 611-612), um pressuposto que fundamenta a ideia de ser livre. Nas suas palavras,

Todos os meus pensamentos e minhas ações estão em relação com a estrutura, e mesmo o pensamento de um filósofo não é senão uma maneira de explicitar seu poder sobre o mundo, aquilo que ele é. E todavia sou livre, não há despeito ou aquém dessas motivações, mas por seu meio. Pois esta vida significativa, esta certa significação da natureza e da história que sou eu, não limita o meu acesso ao mundo, ao contrario ela é o meu meio de comunicar-me com ele. E sendo sem restrições nem reservas aquilo que sou presentemente que tenho oportunidade de progredir, é vivendo o meu tempo que posso compreender os outros tempos, é me entranhando no presente no mundo, assumindo resolutamente aquilo que sou por acaso, querendo aquilo que quero, fazendo aquilo que faço que posso ir além. Só posso deixar a liberdade escapar se procuro ultrapassar minha situação natural e social recusando-me a em primeiro lugar assumi-la, em vez de, através dela, encontrar o mundo natural e humano. Nada me determina do exterior, não que nada me solicite, mas ao contrário porque de um só golpe estou fora de mim e aberto ao mundo. Somos verdadeiros de um lado a outro, temos conosco, apenas pelo fato de que somos no mundo, e não somente estamos no mundo, como coisas, tudo aquilo que é preciso para nos ultrapassar. Não precisamos temer que nossas escolhas ou nossas ações restrinjam a nossa liberdade, já que apenas a escolha e a ação nos liberam de nossa âncora.

É evidente que a finalidade do circo é manifestar a expressividade criativa, no entanto essa liberdade não é, ou não pode ser, algo natural. Se existe a necessidade da técnica corporal, como anteriormente discutido, e se essa técnica depende de experiências corporais sistematizadas, que vão de um contínuo entre as aprendizagens literais e as significativas, podemos dizer que a liberdade do circo

precisa ser conquistada por meio de um processo disciplinado de aquisição de habilidades. Isso significa que o(a) aprendiz/artista deve viver no limite entre a liberdade e a disciplina. Portanto, podemos dizer que o corpo do aprendiz/artista é, ao mesmo tempo, disciplinado e livre.

[...] é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo em conjunto formam um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante estes dois corpos ao mesmo tempo.

A expressividade criativa não surge do nada, há sempre uma referência. No circo, a aprendizagem, muitas vezes, acontece por meio da observação de outros comportamentos; é o início da inteligência cinestésico-corporal, segundo Gardner (1994; 1995). No processo criativo, utilizamos perspectivas de ação inspirados em referências alheias a nós, há, na maioria das vezes, uma dependência de modelos culturalmente construídos. Vale lembrar que, na maioria das vezes, a criação surge da necessidade ou do não contentamento com o que já está consagrado.

Podemos entender que o aprendiz/artista reinventou o que já existe, incorporando, no ato, a sua imaginação, que expressa de maneira própria. Existem, no circo, por exemplo, as “reprises”, feitas pelo palhaço. Quando um artista termina a sua performance, logo em seguida, entra o palhaço, realizando o mesmo espetáculo, mas de maneira cômica. Essa é uma maneira nítida de perceber como a expressividade é criativa. No circo, não há uma única maneira de apresentar uma performance. É isso que torna o circo fascinante e permite-lhe superar todas as adversidades. Há as aprendizagens – muitas vezes, rigorosas, disciplinadas –, há os símbolos consagrados, que devem ser respeitados, mas há, também e principalmente, a possibilidade de modificar os símbolos, de criar outras maneiras de viver o corpo. Um ato artístico nunca será realizado da mesma maneira por dois artistas diferentes, há a expressividade criativa e é isso que conta no circo.

Em que pese a necessidade de haver normas de interação social, resultado de um mundo com os padrões estabelecidos, devemos reconhecer que há a necessidade de se respeitar a singularidade de cada um de nós. Essa postura inicia-se pela gestualidade corporal, que é uma maneira de revelarmos a nossa individualidade e singularidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho tivemos a preocupação de refletir sobre o processo de formação/desenvolvimento dos seres humanos. Reforçamos, a ideia de que, no nosso entendimento, é possível viver melhor, desde que tenhamos um sistema de orientação, eficiente, que nos guie nas análise e interpretação das experiências e no planejamento das ações. Nessa perspectiva, a falta desse referencial poderia nos levar a erros, com consequências desvantajosas. É evidente que se trata de uma utopia, uma vez que sabemos que esse sistema “eficiente”, independente do esforço que faríamos para conquistar, nunca seria alcançado. Na vida sempre surgirão situações inéditas, das quais não temos nenhum referencial para analisá-las, nos deixando indecisos/confusos quanto ao que fazer.

Essa angustia – de indecisão quanto ao que, e como fazer – também existe na área da educação. Como educadores profissionais, vivemos em um mundo de incertezas. Nada garante a eficiência do processo que organizamos, pois, surgem, frequentemente, situações inusitadas, que nos coloca em estado de desconforto. As lacunas deixadas do nosso processo de formação acadêmica; as diferentes realidades – social, cultural e econômico – em que os educandos se desenvolvem, e das limitações de recursos materiais e espaciais dificultam a realização de um trabalho com experiências enriquecedoras.

Para nós educadores, que acreditamos que podemos de alguma maneira, contribuir para o processo de formação do educando, essa situação torna-se desafiadora. Defendemos a ideia de que podemos investir na nossa própria formação. Se os sistemas de orientação que possuímos não são suficientes, precisamos formar outros, ou enriquecer os já existentes. Isso significa que devemos estar constantemente repensando a nossa prática. E, muito nos ajudaria se buscássemos novos referencias. É o que tentamos fazer no decorrer desse trabalho: reorganizar os nossos sistemas de orientação – referenciais teórico-metodológicos.

Orientados pela ideia de que a formação do educador depende de um processo formal de capacitação em um ambiente acadêmico, dos saberes construídos por meio da prática cotidiana e no dialogo com os seus pares (TARDIF,

2002), buscamos contribuir, nessa área, evidenciando os saberes já consagrados de arte-educadores circenses, fundamentando-os a partir de alguns pressupostos da educação circense e do paradigma da corporeidade. O circo como arte, e como possibilidade formativa, pode provocar modificações nas estruturas corporais de quem o pratica, alterando, conseqüentemente, a percepção do próprio corpo e do ambiente onde está situado.

Na jornada para compreensão desses profissionais, e o acesso aos seus relatos confirmaram, para nós, que não há um sentido único para o movimento corporal no circo. Por se tratar de um espaço onde diferentes artes se encontram, as concepções de movimento corporal divergem. Percebemos, por exemplo, que os(as) arte-educadores(as) transitam entre o entendimento do corpo como biológico, eficiente, disciplinado para um corpo expressivo e criativo.

Percebemos, no conceito de movimento corporal apresentado pelos(as) educadores(as) circenses, a importância da criatividade, do improviso, da liberdade que é própria de cada um. Por outro lado, prezam pelo agir corporal eficiente, técnico, no processo de construção da identidade do corpo do aprendiz/artista. Nesse sentido, esses(as) educadores(as) caminham na corda-bamba entre o ensino do movimento técnico-literal, os saberes técnicos-instrumentais que orientam o saber-fazer eficiente, e a sensibilidade de respeitar e incentivar, o aprendiz/artista a criar a sua própria maneira de se movimentar.

Como vimos no depoimento de uma educadora, no circo, para se alcançar o movimento expressivo, deve-se, antes, construir padrões/esquemas corporais técnicos, pois, são eles que darão suporte a criação. Podemos entender, dessa maneira, que há fases de transição que se inicia pelo movimento técnico-literal e finaliza-se no expressivo-criativo-comunicativo. A disciplina, no processo de construção do corpo circense, torna-se fundamental, pois, sem ela os padrões de movimento eficiente nunca seriam alcançados.

Uma vez que o corpo circense deve transitar entre a disciplina e a liberdade criativa os educadores, assim como os equilibristas, devemos modular os níveis de cobrança ao aprendiz/artista. Percebemos nos depoimentos fica evidenciado que a relação disciplina-liberdade, no momento em que, por exemplo, reclamam da falta

de expressividade do artista brasileiro que valoriza somente a técnica; ou do palhaço que é livre para interagir com o público, de improvisar na sua atuação.

Podemos entender, dessa maneira, que o corpo no circo vai da condição de exprimido, controlado, para a de livre e criativo. Ser livre exige o controle sobre os próprios movimentos. Contudo, o seu excesso pode cercear a liberdade. É nessa fronteira que vive o corpo circense.

Parece comum, nos tempos atuais, a tendência de olhar a vida em seus lados extremos; como se ela fosse constituída por dimensões opostas e irreconciliáveis. É evidente que somos um corpo dotado de estruturas biológicas complexas; que existe a partir de uma organização funcional que ainda hoje tentamos compreendê-la. Contudo, sabemos que não nos limitamos a uma condição exclusiva. Cada um têm a nossa própria maneira de estar no mundo. Evidenciamos a nossa presença no mundo acontece por intermédio do nosso corpo, sendo esse não somos apenas um organismo biológico, mas um fenômeno corporal.

Em Merleau-Ponty (2006) vimos que a presença humana é sempre falante; o corpo se comunica por intermédio de seus movimentos, de suas gesticulações. A cada situação presenciamos uma maneira única do nosso corpo, e a dos outros, de se comunicar/expressar. O circo, como espaço de criação e expressão, essa ideia ganha força e é por esse e outros motivos que podemos propor o seu ensino como meio para uma formação qualificada de seres humanos.

Nesse trabalho de pesquisa percebemos a importância do movimento corporal como linguagem educativa. Em que pese a importância das capacidades linguísticas-abstratas na nossa formação, devemos considerar os saberes corporais como meios para analisar, interpretar e compreender o mundo. E, por isso buscamos colocar o corpo em posição de destaque no processo educativo.

Os depoimentos dos(as) educadores(as) nos forneceu informações/pistas relevantes para compreender como é, atualmente, o trabalho com as linguagens circenses. Permitiu-nos comparar os sentidos sobre o movimento corporal com o conceito de educação circense e alguns pressupostos do paradigma da corporeidade. No entanto, não podemos nos dar por satisfeitos. Há mais a ser descortinado, e falta-nos, ainda, mais aprofundamento na fundamentação teórico-

metodológico, para ter uma percepção mais clara nesse campo da educação. Contudo, acreditamos ter dado os primeiros passos em direção a um maior esclarecimento sobre essa questão.

O fato de que, na área da educação, em especial da educação não-formal, ainda há falta de pesquisas voltadas a formação dos(as) educadores(as), nos sugere que há espaço para avançar nesse campo, e construir conceitos/proposições e metodologias que propiciem a esses(as) profissionais uma formação mais enriquecida, com maior aprofundamento teórico, possibilitando –os(as) a realizar um trabalho melhor qualificado. Desse modo, essa pesquisa mostrou a necessidade de continuar a investigar sobre as possibilidades de construir novos recursos.

As perguntas que seguem indicam inúmeros aspectos sugerindo outras investigações, para que se tenha mais claro qual a formação adequada do arte-educador. Qual a forma pela qual se poderia oferecer uma formação de qualidade aos(as) arte-educadores? Seria por intermédio de adequações ao espaço físico? Seria por meio da formação docente, ou por meio de currículo diferenciado, flexibilizado, adequado, funcional e ecológico? Como esses profissionais poderiam contribuir nesse processo?

Como trabalhadores da educação, e inquietos para encontrar o melhor caminho, ou os “mapas para a festa” (1994), pretendemos continuar com essa investigação, assumindo a crença de que, um dia, nos aproximaremos de uma melhor capacidade de intervir, de maneira qualificada, no processo de formação de dos educandos.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís Alberto; SILVA, Ermínia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro, RJ, Funart, 2009.
- ANTÔNIO, Severino. *Linguagem e educação Sociocomunitária: algumas considerações, de modo constelar*. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antônio Carlos (Org). *Educação sociocomunitária: tecendo saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3ª edição. Piracicaba: Unimep, 1995.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- BARRAULT, Denys. *O corpo em suspensão*. Tradução: Cristiane Lage. In: WALLON, Emmanuel (Org). *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MARTINS, Joel. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Editora Centauro, 2005.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo. Editora Unesp, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2003.
- CARMO JUNIOR, Wilson do Carmo. *Motricidade Humana: aproximações filosóficas sobre corporeidade*. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas, 2005.
- CORRÊA, Cesar C. et all. *Estrutura de prática e processo adaptativo em aprendizagem motora*. In TANI, Go. *Comportamento motor: conceitos estudos e aplicações*. RJ: Guanabara Koogan, 2016.
- DAL GALLO, Fabio. *Da rua ao picadeiro: escola picolino, arte e educação na performance do circo social*. 2009. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia, 2009.
- DAMÁSIO, Antônio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução Dora Vicente Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- DAMÁSIO, Antônio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FEUERSTEIN, Reuven; *et al Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Tradução: Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M. *Matrizes do pensamento psicológico*. 20ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FONSECA, Eglon P. *Educação Sociocomunitária, corporeidade e linguagens circenses: a práxis dos arte-educadores do Instituto Sócio Cultural Brinquedo Vivo*. Dissertação de Mestrado. Unisal: Americana, SP, 2012.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FROMM, Erich. *O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mau*. Tradução Octavio Alves Velho. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1964.

FROMM, Erich. *O medo à liberdade*. Tradução Octavio Alves Velho. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1965.

FROMM, Erich. *Análise do homem*. Tradução Octavio Alves Velho. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1966.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GOUDARD, Philippe. *Estética do risco: do corpo sacrificado ao corpo abandonado*. Tradução Cristiane Lage, in: WALLON, Emmanuel (Org). *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

IDART (Departamento de Informação e Documentação Artística) *Circo espetáculo de periferia*. Coordenação de Maria Thereza Vargas./ São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Centro de Documentação e Informação sobre Arte Brasileira contemporânea, 1981.

JOHNSON, Mark. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. The University of Chicago Press, 2008.

- KAHNEMAN, Daniel. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Tradução: Cássio de Arantes Leite. 1º edição. Rio de Janeiro. Objetiva, 2012.
- LAING, Ronald. *O eu e os outros*. Tradução Áurea Brito Weissenberg. Petropolis. RJ: Editora Vozes, 1972.
- LEAKEY, Richard E. *A origem da espécie humana*. Tradução Alexandre Tort; Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LIEBERMAN, Daniel. *A história do corpo: evolução, saúde e doença*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2015.
- MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- MAGILL, Richard A. *Aprendizagem e controle motor: conceitos e aplicações*. Tradução: Hatsuya Kimura. São Paulo: Editora Phorte, 2011.
- MAGNANI, Jorge Guilherme cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- MALDONATO, Mauro. *Na hora da decisão: somos seres conscientes ou máquinas biológicas?* Tradução Roberta Barni. Edições Sesc, São Paulo, 2017.
- MASINI, Elcie. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASINI, Elcie. *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas*. São Paulo, SP: Editora Vetor, 2011.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Tradução Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro, RJ: editora Nova Fronteira, 1982.
- MAY, Rollo. *O homem a procura de si mesmo*. Tradução Áurea Brito Weissenberg Petropolis. RJ: Editora Vozes, 1987.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S. *O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 1º Edição. Rio de Janeiro Zahar, 2014.
- REZENDE, Antônio Muniz. *Concepção fenomenológica de educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- REZENDE, Antônio Muniz. *Educação e ser no mundo: um projeto de fenomenologia da educação*. 1978. Tese (Livre docência). Unicamp. Campinas. 1978.
- ROCHA, Gilmar. *A magia do circo*. Rio de Janeiro, RJ. Editora Lamparina, 2013.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijui, 1987.

SILVA, Ermínia. *O circo, a sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

SIRÉJOIS, Christine Hamon. *Formas teatrais no circo hoje*. Tradução Cristiane Lage. In: WALLON, Emmanuel (Org). *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TANI, Go, et all. *Pesquisa na área de comportamento motor*. Modelos teóricos, métodos de investigação, instrumentos de análise, desafios, tendências e perspectivas. Revista de Educação Física Maringá, v 21, nº3, p.329-380, trimestral, 2010.

TANI, Go, et all. *Tipos de perturbação e processo adaptativo em aprendizagem motora*. In TANI, Go. *Comportamento motor: conceitos estudos e aplicações*. RJ: Guanabara Koogan, 2016.

VARELA, Francisco et al. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Tradução Joaquim Nogueira Gil. Instituto Piaget, Lisboa, PT, 1991.