

A CRIANÇA CIRCENSE: AS CULTURAS DA INFÂNCIA EM UM CIRCO ITINERANTE

ROGÉRIO ZAIM-DE-MELO¹ 

MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO² 

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as culturas da infância de crianças circenses que vivem em circos itinerantes, sob a ótica de pais, mães ou responsáveis e professoras da escola. Foram entrevistados cinco profissionais da educação e nove responsáveis por oito crianças. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo e indicam que as culturas da infância das crianças circenses são permeadas por esse particular modo de vida, ainda que a cultura lúdica seja semelhante a das crianças “de fora”, com destaque para o brincar de circo. A cultura escolar é totalmente influenciada pela movimentação dos circos. O tempo de permanência nas cidades e os deslocamentos são fatores determinantes na relação ensino-aprendizagem das crianças circenses, levando muitas vezes a um déficit no aprendizado dos saberes escolares das crianças.

Palavras-chave: Circo. Criança. Itinerância. Brincar. Cultura infantil.

THE CIRCUS CHILD: CHILDHOOD CULTURES IN A TRAVELING CIRCUS

ABSTRACT: This is a qualitative study aimed at analyzing the childhood cultures of circus-children who live in itinerant circuses, from the perspective of fathers, mothers or guardians and school teachers. We interviewed 5 education professionals and 9 guardians of 8 children. The data was subjected to content analysis and indicates that the childhood cultures of circus-children are permeated by that particular way of life, with the play culture being similar to that of “outside” children, with an emphasis on circus play, and the school culture is totally influenced by the movement of circuses, the length of time spent in cities, the displacements are determining factors in the teaching/learning relationship of circus children, often leading to a deficit in children’s learning of school knowledge.

Keywords: Circus. Children. Itinerancy. Play. Childhood culture.

1. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  – Faculdade de Educação Física – Corumbá (MS), Brasil.

E-mail: rogeriozmelo@gmail.com

2. Universidade Estadual de Campinas  – Faculdade de Educação Física – Campinas (SP), Brasil.

E-mail: bortoleto.@fef.unicamp.br

Editor de Seção: Anderson Ricardo Trevisan 

EL NIÑO CIRCENSE: LAS CULTURAS INFANTILES EN UN CIRCO ITINERANTE

RESUMEN: Se trata de un estudio cualitativo con el objetivo de analizar las culturas infantiles de los niños de circo que viven en circos itinerantes, desde el punto de vista de los padres, madres o tutores y profesores de escuela. Se entrevistaron 9 tutores de 8 niños y 5 profesionales da educación. Los datos obtenidos fueron sometidos a análisis de contenido e indican que las culturas infantiles de los niños de circo están impregnados de este particular modo de vida, siendo la cultura lúdica semejante a la de los niños “de afuera”, con énfasis en el juego en el circo, y la cultura escolar está totalmente influenciada por el movimiento de los circos, el tiempo de permanencia en las ciudades, los viajes son factores determinantes en la relación enseñanza/aprendizaje de los niños de circo, llevando muchas veces a un déficit en el aprendizaje de conocimientos escolares por parte de los niños.

Palabras-clave: Circo. Niños. Desplazamientos. Jugar. Cultura infantil.

Preparando o Terreno para Armar a Lona

O circo, impregnado por inúmeras simbologias e emoções, continua a atrair o público brasileiro para os seus espetáculos, incluindo aqueles que acontecem cotidianamente sob a lona. Sua estrutura singular e a aura de um universo mágico despertam a curiosidade e o diferenciam das outras expressões artísticas (Macedo, 2008). De modo geral, o espetáculo circense atrai pessoas de todas as faixas etárias, com uma ávida participação das crianças.

A relação do espetáculo circense com o público infantil está presente no imaginário popular, o que se reflete em inúmeras músicas, filmes, novelas e livros. Não raramente, os “de fora” da lona¹ falam do circo como uma forma de espetáculo muito frequentado pelo público infantil. Com efeito, a marcante representação da identidade cultural do circo é a imagem dele como um espetáculo especialmente dedicado às crianças (Rocha, 2012). Segundo o autor, fica clara essa relação nos discursos de artistas circenses, como na saudação de abertura de espetáculo do Circo Orlando Orfei, proferida pelo próprio Orlando Orfei:

Como uma criança que grita e bate palmas quando o palhaço faz piruetas e cai, nós queremos que vocês, nesse mundo fantástico, que abram os olhos como todas as crianças do circo, que acreditem nos pombos e lenços vermelhos e azuis que sairão das cartolas dos mágicos, e respirem a felicidade dos circos, e antes das cortinas se fecharem, início da eterna fábula sempre com final feliz, nós queremos que vocês por mais uma vez voltem a ser crianças! Orlando Orfei (Rocha, 2012, p. 75).

Hochman (2021), ao debater o circo contemporâneo, nos apresenta pistas para compreender essa histórica associação. Para o autor, a plateia em um determinado momento durante um espetáculo circense começa a se perguntar se tem a ousadia de tentar replicar o que está vendo. Surgem pensamentos sobre a própria bravura, os recursos corporais disponíveis e como as ações cotidianas se assemelham ao que está sendo testemunhado. Esse impulso é particularmente evidente nas crianças, que, tão logo termina o espetáculo, começam espontaneamente a tentar reproduzir muito do que acabaram de presenciar.

No entanto, há um outro grupo de crianças envolvidas nesses processos. Referimo-nos às crianças circenses, aquelas que nasceram ou se agruparam ao circo. Compreender como é a vida da criança no contexto

do circo itinerante parece-nos muito relevante para entender como essa particular forma de organização da vida opera e modula a educação e a cultura lúdica das crianças.

Ao visitar a literatura², é possível encontrar muitas pesquisas que tratam da relação criança e circo. Mas quase todas elas estão voltadas para a utilização da atividade circense como prática corporal para crianças e adolescentes presentes em espaços educacionais formais, como as escolas (Rodrigues; Bortoleto; Lopes, 2023; Zaim-de-Melo; Godoy; Rizzo, 2021), e não formais (Correia, 2023). Outras pesquisas discutem os benefícios do circo enquanto ferramenta de educação, principalmente para a criança e para o adolescente (Tonini; Bairrão, 2021).

Por outro lado, quando focamos na criança circense, estamos nos referindo àquelas que vivem em um circo itinerante, na sua maioria com o espetáculo realizado “debaixo da lona”. No chamado circo-família, as famílias circenses representam “o mastro central” que sustenta toda estrutura da vida e do espetáculo circense (Silva; Abreu, 2009). Em alguns casos, podem agregar outras famílias e, frequentemente, outras crianças, temporária ou permanentemente. Com isso, não é raro encontrar na mídia eletrônica (literatura cinza) reportagens sobre as particularidades desse singular modo de vida que destacam distintos aspectos da educação da criança circense, o que inclui a relação com a educação formal (escola).³

As particularidades do circo itinerante de lona podem ser sintetizadas em algumas características fundamentais: trata-se de um empreendimento artístico e geralmente familiar, em que o conhecimento necessário para a sua existência e manutenção é transmitido oralmente (Silva; Abreu, 2009); a vida e o espetáculo são modelados pela itinerância, que oferece um contínuo diálogo com múltiplos contextos e culturas, e que incorpora outras referências e linguagens (Marambio, 2022). Dessa forma, assim como a atuação dos palhaços passa a incluir expressões, hábitos e assuntos de cada uma dessas culturas, as crianças são expostas a toda sorte de saberes e, inclusive, a uma diversa cultura lúdica.

Assim, tanto a vinculação com as escolas como o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares ganham contornos particulares (Nico, 2006). Nesse contexto, a criança circense constrói ademais uma outra relação entre o brincar e trabalho. Frequentemente, ela brinca de ser artista, mas quando começa a se apresentar no espetáculo, a brincadeira torna-se trabalho, o que modifica essa relação (Macedo, 2008).

Ao considerar esses pressupostos, o presente artigo tem o objetivo de analisar, sob a ótica de pais, mães e/ou responsáveis e professoras da escola, uma parcela das chamadas culturas da infância (Sarmento, 2002), mais precisamente a que se refere à cultura lúdica infantil (Brougère, 1998) e à cultura escolar (Julia, 2001) de crianças circenses, em particular daquelas que compõem os circos itinerantes.

O Circo Itinerante de Lona

No Brasil, a arte circense está presente em diferentes espaços; nas escolas de circo, nos programas de televisão, nos teatros, nas praças públicas, em galpões, ginásios, além das lonas (Cordeiro, 2012). De fato, o espetáculo circense realizado sob a lona consolidou-se como uma das características mais emblemáticas dos circos itinerantes, empreendimentos que percorrem o país todo levando entretenimento à população desde meados do século XIX (Lopes; Silva, 2014). Atualmente, a comunidade circense itinerante abrange as 5 regiões do Brasil, com mais de 20 mil membros distribuídos entre aproximadamente 800 circos de dimensões variadas, pequenos, médios e grandes (Funarte, 2021).

Para Hochman (2021), no espetáculo apresentado nos circos itinerantes de lona, o espaço circular do picadeiro é caracterizado por sua natureza democrática, popular, contagiante e exposta. Democrático,

no sentido da fruição de todas as camadas da sociedade. Popular, pois não faz distinção entre o público, de modo que é reconhecido pela população de forma ampla. Contagante, pois possibilita que os espectadores testemunhem a reação dos outros e se deixem contagiar por ela. Exposto, pois não permite esconder nada; os artistas são observados de todos os ângulos.

Esse modelo de espetáculo circense foi desenvolvido nos Estados Unidos e levado ao resto do mundo no final da primeira metade do século XIX. Ainda que muitas estruturas permanentes – circos fixos – tenham sido constituídas de modo que permitam a programação regular de espetáculos, o circo itinerante de lona consolidou-se como uma das formas mais relevantes para a arte do circo. A mobilidade que configura o circo itinerante consolidou a inclusão de artistas de diversas nações, e combina com aqueles que se incorporavam por onde os circos passavam. Desse modo, o circo itinerante resultou num espaço multifacetado, eclético e com incomum capacidade de adaptar-se às mais diferentes realidades socioculturais. Isso implicou na incorporação de um amplo conjunto de tecnologias e inovações relativas à criação e organização de espetáculos (Silva, 2007).

De forma geral, o circo itinerante de lona está sempre em movimento e transita entre cidades, vilas, bairros, sem se estabelecer por longos períodos em um mesmo local (Ávila, 2008). A decisão de se locomover ou permanecer em uma determinada área está sujeita, entre outros fatores, à receptividade do público e à venda de ingressos. Dentre as peculiaridades da vida circense, destaca-se a integração singular entre trabalho, lazer, moradia e convívio familiar. A rotina de treinamento é constante e visa assegurar ao artista a excelência em sua arte, bem como o aprimoramento técnico e estético de sua apresentação (Bastos, 2013).

A transmissão oral dos conhecimentos circenses itinerantes, como indicada por Marambio (2022), tem sido um pouco modificada. A incumbência pelo prosseguimento do ensino da arte para a próxima geração muitas vezes não ocorre. Muitos artistas se preocupam com a educação formal dos seus filhos, o que indica, assim, uma formação fora da lona (Silva; Abreu, 2009). De certa forma, essa preocupação modificou tanto a educação do artista quanto do aluno de uma escola regular. No caso do artista, a “arte” deixa de ser a prioridade; e, no caso do aluno, vislumbra-se uma educação melhor, com um futuro fora da lona.

No contexto do circo itinerante, a vida daqueles que vivem “sob a lona” é notavelmente única e configura uma particular dinâmica comunitária. Sua organização fundamental consiste em famílias que residem, constroem suas vidas e desempenham suas atividades artísticas no mesmo espaço (Silva; Abreu, 2009). A itinerância é a fronteira imperceptível que separa os circenses do mundo exterior e constituem um modo de vida em movimento que difere da forma sedentária comum à maioria da população – os de fora. Essa diferença, inclusive, é comumente relatada pelas pessoas de circo ao se referirem às particularidades da sua vida (Nico, 2006).

A cada nova cidade, surgem desafios inéditos e oportunidades de aprendizado. Não é coincidência que os artistas circenses considerem o circo uma “escola permanente” (Silva; Abreu, 2009). Como sugere o título da obra de Covez (2017), o circo para esse coletivo de pessoas representa “*une école du vivre*” – “uma escola de vida”, em tradução livre dos autores. No circo itinerante de lona, é possível encontrar dois tipos de circenses. Por um lado, há aquele que se autodefine como “tradicional” – por ter nascido no circo e pertencer a uma família de artistas circenses – e costuma indicar a qual geração pertence. Em geral, aprendeu o ofício do circo no próprio circo e compartilha uma perspectiva sobre a arte do circo materializada na clássica metáfora de possuir “serragem nas veias” (Rocha, 2018). Por outro lado, aqueles circenses que “fugiram” com o circo, ou melhor, que se incorporaram ao circo de múltiplas outras formas e lá desenvolveram-se como artistas circenses, metaforicamente “beberam da água do circo” (Aguiar; Carrieri, 2016). Algumas dessas pessoas aprenderam o seu ofício de artista em uma Escola de Circo⁴, foram ginastas e/ou bailarinos. As escolas de circo expandiram o ensino das artes circenses para além daqueles nascidos dentro do ambiente circense, e rompeu com a tradição de transmitir a memória oral, como era comumente praticado nos circos-família (Bolognesi, 2018).

Para Sena (2022), a configuração do circo itinerante de lona, incluindo particularmente o picadeiro circular, tornou-se a mais reconhecida entre a população brasileira. Nesse sentido, Bortoleto e Miranda (2023), depois de analisarem as representações do circo em livros infantis publicados no Brasil, corroboram com essa assertiva e mostram a centralidade do circo de lona na literatura infantil.

Como dito, para as famílias circenses itinerantes, a educação das crianças se constituiu num aspecto desafiador. Embora exista desde 1948⁵ uma lei que garanta o acesso à educação básica nas escolas públicas, na prática há diversos problemas que muitas vezes dificultam ou impedem o pleno acesso a esse direito (Silva; Abreu, 2009; Macedo, 2008). Em função da itinerância, geralmente marcada pela breve permanência numa mesma localidade, as crianças circenses possuem uma convivência limitada com os “de fora”, de modo que a sua infância é vivida fundamentalmente no contexto da lona do circo e daqueles que formam essa comunidade. No entanto, o contato com as escolas e suas salas de aulas, quando é permitido, pode de algum modo interferir na constituição das culturas da infância dessas crianças circenses.

Culturas da Infância

A noção de infância como uma categoria geracional surge por volta do século XVII, à medida que a sociedade europeia começa a reconhecer uma distinção entre crianças e adultos – até então a criança era vista como um adulto em miniatura. Os discursos políticos e práticas sociais da época, empregados para demarcar esses dois grupos, efetivamente deram origem à concepção da infância, o que deu origem a estilos de vida distintos para cada um (Ariès, 1981). Nesse contexto, uma nova categoria foi criada, gerenciada pelos adultos; embora a infância seja efêmera para a criança, é uma categoria societal de natureza estrutural e permanente (Corsaro, 2011). Independentemente das condições sociais e culturais das crianças, elas compartilham uma característica comum: a falta de autossuficiência para a sobrevivência e o desenvolvimento, possuindo uma dimensão simbólica nas culturas infantis (Sarmiento, 2002). As crianças geralmente “[...] ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender” (Corsaro, 2011, p. 128).

A partir da existência da infância, surgem visões hegemônicas sobre a criança, visualizadas entre dois polos opostos: de um lado, as alusões a elementos favoráveis – o futuro da sociedade, a inocência, pureza, alegria, etc. –; e de outro, características vinculadas a aspetos desfavoráveis – inaptas, imaturas, ditadoras, despreparadas, etc. (Tomás, 2015). Por conseguinte, as crianças carregam o peso da sociedade, transmitido pelos adultos, mas o fazem com a leveza da renovação e a convicção de que tudo é novamente possível. É por isso que o espaço da infância é um espaço intermediário, um lugar entre dois modos – o que é designado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. Este entrelugar é construído socialmente e renovado existencialmente pela ação coletiva das crianças (Sarmiento, 2003).

As culturas da infância são constructos sociais (Tomás, 2015), possuem uma formação histórica e são modificadas pelo processo histórico de reconfiguração das condições sociais em que as crianças vivem, o que influencia as possibilidades de interação entre elas e com outros membros da sociedade. Essas culturas da infância carregam as marcas do tempo e refletem a sociedade em suas contradições, estratos e complexidades (Sarmiento, 2003). Assim sendo, as crianças apresentam abordagens distintas na interpretação do mundo e na representação da realidade, elementos fundamentais das culturas da infância que se destacam pela intrincada interligação entre modos e formas de raciocínio e comportamento (Sarmiento, 2005).

As culturas da infância são diferentes das culturas infantis. As primeiras se originam da interação em grupo, em que as crianças compartilham atividades, repetem ações e propostas, e celebram suas conquistas de maneira conjunta na infância (Barbosa, 2014). As culturas infantis fazem parte da composição das culturas

da infância, se assemelham à cultura lúdica (Brougère, 1998), estreitamente conectadas ao brincar, e abarcam a passagem do mundo imaginário para o real – um traço marcante da fase infantil.

Delalande (2006) argumenta que a cultura infantil vai além da cultura lúdica, incluindo conhecimentos que influenciam as interações sociais, como ser aceito em um grupo, ganhar respeito e liderar. Isso implica desenvolver habilidades que refletem valores apreciados pelo grupo de amigos, como empatia, carinho, gentileza e lealdade durante as brincadeiras.

As culturas da infância não escapam à influência das culturas adultas, da indústria cultural, da mídia e dos objetos que fazem parte do seu cotidiano. A distinção está na forma como essas culturas são organizadas (Barbosa, 2007). Mas não só da relação estabelecida com a cultura adulta são criadas as culturas da infância. As próprias crianças também criam, evidentemente, parte dos elementos de seu próprio patrimônio cultural. (Fernandes, 2016).

Sendo assim, as culturas da infância se formam na interação entre as produções culturais direcionadas às crianças pelos adultos e as produções culturais originadas pelas próprias crianças durante suas interações com seus pares (Sarmiento, 2002), podendo ser divididas em duas categorias: a) culturas produzidas *para* as crianças, sendo os adultos os produtores; e b) culturas produzidas *pelas* crianças.

Na categoria “culturas produzidas *para* as crianças”, estão a cultura escolar e os produtos da indústria cultural. A cultura escolar é entendida como um conjunto de normas que estabelecem os conhecimentos que serão ensinados e os comportamentos a serem incutidos, juntamente com um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão e a construção desses conhecimentos e a internalização desses comportamentos. Constitui diretrizes coordenadas para objetivos que podem variar conforme as épocas, propósitos religiosos, sociopolíticos ou simplesmente de socialização. Tais normas e práticas não podem ser compreendidas sem considerar os professores que são compelidos a obedecer a essas normas e, conseqüentemente, implementar os dispositivos pedagógicos destinados a facilitar sua aplicação (Julia, 2001).⁶ Compõem esses dispositivos as atividades, o calendário anual, os rituais de avaliação e progressão e a ênfase na escrita, baseados na tradição científica e na transmissão do conhecimento acumulado da humanidade (Seffner; Xavier, 2023). Segundo Julia (2001), a cultura escolar não pode ser estudada de maneira isolada do contexto social e histórico ao qual está vinculada, assim como das interações estabelecidas com outras culturas.

Na esfera da cultura escolar, encontramos as práticas e condutas; os estilos de vida; os hábitos e costumes; o cotidiano do conhecimento escolar; os objetos materiais utilizados e suas finalidades; a relação entre tempo e espaço, bem como sua organização, a presença física, a representação, os estilos de pensamento, sentidos e ideias compartilhadas (Viñao Frago, 2012).

Para Viñao Frago (1995), três dimensões são importantes para a cultura escolar. Para o autor, a criança é diretamente impactada em sua própria consciência, em todos os seus pensamentos e atividades, seja individualmente ou coletivamente, pelos elementos fundamentais na escola: o espaço, o tempo e a linguagem. Esses elementos, por sua vez, moldam e são moldados pelas instituições de ensino, destacando assim a sua significativa importância.

Em segundo lugar, temos os produtos da indústria cultural idealizados para o consumo das crianças. Para Sarmiento (2002, p. 5), um “[...] conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância”. São eles, a literatura infantil; os brinquedos; as produções cinematográficas – o universo Disney é seu maior representante em termos globais; no Brasil, destacamos o crescimento da Maurício de Sousa Produções⁷ –; os programas de televisão – por exemplo, o fenômeno Xuxa, na década de 1990 –; os *videogames*, *sites*, canais no YouTube e outros dispositivos da internet; além de serviços variados, tais como acampamento de lazer, colônia de férias, escolinhas de esporte – vide o fenômeno skate, pós-Olimpíadas de Tóquio –, entre outros. Essa categoria muda constantemente de acordo com as demandas do mercado. Os produtos da indústria cultural para as crianças devem o seu êxito à empatia que conseguem estabelecer com os seus consumidores (Sarmiento, 2002).

Já a categoria de “culturas produzidas *pelas* crianças” tem sua representação na cultura lúdica manifestada por meio de jogos e brincadeiras, e é personificada, em grande parte, pela transmissão entre as crianças – o que ocorre predominantemente de forma intrageracional e escapa da intervenção adulta (Zaim-de-Melo; Duarte; Sambugari, 2020). Os grupos de pares desempenham um papel crucial nesse processo. São conjuntos de crianças com idades semelhantes que se encontram quase que diariamente, produzem e compartilham brinquedos, jogos, rotinas, experiências, músicas, etc. (Corsaro, 2011). É na interação entre os pares que o conhecimento e as práticas da infância são gradualmente transformados no conhecimento e nas habilidades necessárias para participar do mundo adulto. Ou seja, a produção de cultura pelas crianças, mais precisamente a cultura lúdica, é um fator predominante no desenvolvimento dos futuros adolescentes e adultos.

Corroborando com as ideias de Sarmiento, de crianças produtoras de cultura, Corsaro (2011) demonstra existir um aumento da participação das crianças em suas próprias culturas, começando na família e se expandindo para outros contextos. Essencialmente, essa ideia desafia o reconhecimento da importância das crianças e a valorizar suas contribuições, tanto para o conhecimento do ser criança quanto para a transformação social.

Sarmiento (2003) propõe uma gramática para essa cultura produzida pela criança expressa em várias dimensões: a semântica, processo no qual o infante elabora significados autônomos e constrói processos de referência e significação próprios. Por exemplo, quando a criança usa o “era uma vez”, ela não se limita a um contexto histórico específico, marcando apenas o passado. Pelo contrário, ela evoca uma temporalidade que se repete, sendo constantemente trazida para o presente. Dessa forma, “era uma vez” é sempre o momento em que é pronunciada, numa recorrência temporal contínua. A sintaxe interliga os componentes da representação, que não estão sujeitos aos princípios da lógica formal, mas possibilitam a contradição do princípio da identidade.

Em suma, a criança constrói sua visão do mundo integrando diversos aspectos em uma narrativa que une a realidade percebida e a fantasia projetada; e, por último, o autor apresenta a morfologia, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos da cultura lúdica – as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, a gestualidade e as palavras. Nesse caso, podemos citar como exemplo a bolinha de gude, que vai além de ser apenas um objeto esférico; ela desempenha o papel crucial no jogo, serve como moeda de troca, um troféu para o vencedor, ou até mesmo como um objeto mágico que refrata a luz. Nessa gramática apresentada, observamos a importância do jogo e da brincadeira na produção de cultura pelas crianças, ou seja, a cultura lúdica só é possível mediante a existência de um desses dois.

A associação entre o jogo ou a brincadeira e a criança resultando em uma cultura não é um elemento novo em pesquisas sobre o universo infantil. Florestan Fernandes, em 1944, quando estudou as “Trocinhas do Bom Retiro”, apresentou a existência daquilo que ele chamou de cultura infantil, cuja definição se assemelha à defendida por Brougère (1998): uma cultura formada por elementos culturais predominantemente associados a crianças e marcada pela sua natureza lúdica contemporânea (Fernandes, 2016).

Apoiados em Brougère (1998) e Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019), definimos a cultura lúdica como um conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que as crianças adquirem e dominam em sua interação com uma variedade de comportamentos lúdicos, como enigmas, cantigas, danças, trotes, piadas, brinquedos, folguedos, entre outros. Essa cultura propicia a existência do jogo que pode ser experimentado nas diversas fases da infância.

Uma Forma ou um “Método” para Estudar as Crianças Circenses

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e configura-se como estudo de caso. Ludke e André (1986) destacam que as pesquisas que se dedicam à natureza singular de um fenômeno se enquadram nessa

categoria. Em nosso caso, a singularidade do estudo diz respeito à particularidade do contexto, ou seja, às crianças que vivem em circos itinerantes de lona.

Na realização da pesquisa, foram respeitadas todas as diretrizes éticas relacionadas à integridade das atividades científicas, conforme previsto no projeto aprovado em Comitê de Ética sob número CAAE: 31691320.7.0000.0021.

Em um primeiro momento, foi feito o contato com a responsável pelo circo, muitas vezes a pessoa encarregada pela divulgação do espetáculo em mídias sociais. Foram explicados os objetivos da pesquisa e solicitada a autorização para que o estudo fosse realizado nas dependências do circo. Após essa etapa, entrou-se em contato com os integrantes do circo que possuíam crianças, para verificar se eles gostariam de fazer parte da pesquisa. Para a entrevista com as professoras, repetiu-se o processo: solicitou-se autorização para a direção da escola, para depois entrar em contato com as docentes. Participaram da pesquisa nove responsáveis por oito crianças do Circo MM. O circo possuía 15 crianças, e apenas 2 responsáveis não quiseram participar. Por outro lado, entrevistamos cinco profissionais da educação – quatro professoras que ministraram aulas para essas crianças no período em que elas estiveram na cidade de Corumbá-MS e a diretora pedagógica da escola. Nesse período, 11 crianças frequentaram uma escola particular do município durante 3 semanas. Os participantes foram avisados que poderiam em qualquer momento deixar a entrevista e que isso não acarretaria problema nenhum para eles. Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, eles serão identificados como personagens da “Turma da Mônica”, escolhidos por eles durante a entrevista. As professoras serão identificadas com a sigla Px (“x” será um número). No Quadro 1, apresentamos o perfil dos participantes, seus filhos ou filhas, seu envolvimento com o circo e os pseudônimos utilizados.

Quadro 1. Participantes circenses da pesquisa.

Família – Participantes	Descrição – perfil
Antenor	• 35 anos, acrobata e equilibrista; circense de 5ª geração.
Lurdes	• 39 anos, acrobata e bailarina, “de fora”; mudou para o circo de lona itinerante há 11 anos, quando conheceu Antenor.
Cascão	• 9 anos, filho de Antenor e Luiza, malabarista de rebote; circense de 6ª geração, cursa o 4º ano do ensino fundamental.
Sr. Bento	• 33 anos, malabarista, “de fora”; fugiu com o circo aos 14 anos de idade.
Dona Cotinha	• 30 anos, circense de 3ª geração, cuida da lanchonete do circo; casada com Sr. Bento.
Chico Bento	• 12 anos, 4ª geração, enteado de Sr. Bento, filha de Dona Cotinha; cursa o 4º ano do ensino fundamental.
Ritinha	• 3 anos, circense de 4ª geração, filha de Sr. Bento e Dona Cotinha.
Sr. Cebola	• 33 anos, globista e atirador de facas; 3ª geração.
Dona Cebola	• 30 anos, <i>partner</i> do atirador de facas; 1ª geração.
Cebolinha	• 8 anos, 4ª geração, filho do Sr. Cebola e da Dona Cebola; cursa o 3º ano do ensino fundamental.
Maria Cebolinha	• 6 anos, 4ª geração, filha do Sr. Cebola e da Dona Cebola; cursa o 1º ano do ensino fundamental
Sr. Souza	• 45 anos, trapezista, “de fora”; fugiu com o circo aos 12 anos de idade.
Dona Luiza	• 29 anos, circense de 3ª geração, cuida da lanchonete do circo; casada com o Sr. Souza.
Mônica	• 14 anos, 2ª geração, cursa o 8º ano do ensino fundamental; filha do Sr. Souza e enteada de Dona Luiza.
Marina	• 6 anos, 4ª geração, cursa o 1º ano do ensino fundamental; enteada do Sr. Souza e filha de Dona Luiza.
Duval	• 23 anos, trapezista e globista; 6ª geração.
Dudu	• 2 anos, 7ª geração, não frequenta a escola.

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2, apresentamos o perfil das professoras, formação acadêmica e tempo no magistério.

Quadro 2. Perfil das professoras.

Professoras	Descrição – perfil
P1	40 anos, Pedagoga e licenciada em Artes Visuais, 05 anos de magistério
P2	41 anos, Pedagoga, 03 anos de magistério.
P3	25 anos, Pedagoga, 03 anos de magistério
P4	53 anos, Pedagoga, 18 anos de magistério
P5	60 anos, Pedagoga e Mestre em Educação, 40 anos de magistério

Fonte: Autoria própria.

O Circo MM “fincou seu mastro” pela primeira vez em 2006 na cidade de Lobato-PR e, desde então, itinerou em todas as regiões do Brasil. Neste ano (2023), fazem a sua turnê pelo estado do Mato Grosso do Sul, já tendo passado por 10 cidades até a escrita deste artigo. A trupe do circo é composta por 15 famílias, sendo 19 artistas (17 adultos e 2 crianças), que fazem números de corda marinha, trapézio, lira, equilíbrio em monociclo, malabarismo, duo mão a mão, palhaçaria, malabarismo de rebote e ilusionismo. Aproximadamente outras 30 pessoas trabalham nos bastidores do circo, como técnico de luz e som, propagandista, bilheteiro, vendedor na praça de alimentação, capataz, etc. O proprietário do circo e outras 13 crianças que vivem com seus pais nesse contexto não cumprem nenhuma função nos espetáculos do circo.

O levantamento dos dados foi feito na forma de entrevistas semiestruturadas realizadas na praça de alimentação do circo, durante o dia. Aliás, o período diurno foi propício para as interações, já que as pessoas geralmente ensaiam no picadeiro ou estão envolvidas em suas atividades cotidianas (Bastos, 2013). As entrevistas foram gravadas em um *smartphone* e depois transcritas na íntegra. Cabe destacar que foram realizadas individualmente ou, em alguns casos, em casal – a escolha para os participantes era livre. A entrevista feita com a Dona Luiza, por exemplo, foi acompanhada pela Marina, que respondeu às perguntas que eram diretamente relacionadas a ela.

Após a transcrição, procedemos com a análise, com uso da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). De acordo com proposto pela autora, o foco na análise é desvelar se uma característica específica ou um conjunto de características está presente ou ausente em um fragmento de mensagem, para realizar inferências posteriores. Utilizamos o roteiro didático para análise de conteúdo descritos por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010): 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Durante a pré-análise, foram estabelecidos os critérios para inclusão de quais partes das entrevistas seriam analisadas. Não foram incluídas falas dos participantes que não tinham relação direta com objeto da pesquisa. Nessa etapa, já foi possível identificar as prováveis categorias de análise, as quais foram confirmadas posteriormente, em um segundo momento: itinerância ou peregrinação; os circenses e a escola; brincar no circo. Por último, os resultados foram interpretados à luz do contexto teórico e da discussão em relação à literatura existente.

Itinerância: Um Modo de Vida e suas Particularidades

A busca por condições melhores de trabalho aliada à itinerância como modo de vida muitas vezes se assemelha ao ato de peregrinar. Nesse sentido, os artistas procuram circos que estão contratando, em busca de um salário melhor, benefícios, férias e, o principal, a valorização do seu fazer artístico. Dos participantes da pesquisa, apenas o Sr. Souza relatou estar no Circo MM há oito anos, o que mostra que existe uma constante

mudança de empresa (circo), conforme as necessidades e os interesses individuais/familiares. Nesse caso, portanto, embora mudem de circo, a itinerância permanece. Em palavras próprias:

*Nós já **passamos por muitos circos**. O Unircirco do Marcos Frota, o do Parque Patati Patatá, o Circo Show, o Circo da TV, e em alguns musicais (Lurdes).*

*Em janeiro vou completar um ano. **Passei por muitos circos** (Sr. Bento).*

*Artista hoje em dia é igual jogador de futebol. O que vale é o passe. **Só fica no circo o dono do circo e a família dele**. Porque o artista, enquanto ele tiver valor, ele vai mudando de circo, porque sempre vai ter um circo que vai dar valor para ele. É a oportunidade que você tem de investir em você e ganhar um pouco mais e conhecer outros lugares. Você fica muito tempo num circo a partir do momento que você tem um retorno financeiro. Se não tiver o **retorno financeiro**, você não fica por amor ao circo (Dona Cebola).*

A disputa pelo “bom” artista também é um aspecto conhecido nesse meio profissional, como observado por Girelli, Dal Magro e Werner (2017), quando salientam que os artistas são o elemento central do trabalho circense. Muitos desenvolvem um “número” espetacular que atrai mais pessoas para assistir ao espetáculo, passam a ser valorizados no mercado e, assim, criam oportunidades de trabalho – e, por conseguinte, mudanças de um circo a outro. A depender da característica do circo e de suas necessidades, alguns artistas – e suas “habilidades” – tendem a possuir um valor mais elevado no mercado circense. E esse fato pode mudar de tempo em tempo ou de região para região. Desse modo, a itinerância dos circos e a mobilidade laboral levam os artistas circenses a ajustar seus planos ao longo dessa trajetória e a negociarem a sua realidade em diálogo com a de outros indivíduos ou grupos encontrados durante o percurso (Carrieri et al., 2020). Tais características das companhias circenses itinerantes parecem extrapolar a realidade brasileira, como é o caso de Portugal (Afonso; Antunes, 2000).

Para as crianças circenses itinerantes, esse processo de troca de local de trabalho dos seus pais e/o responsáveis é um fator que dificulta o convívio com seus pares, muitas vezes levando as crianças a enfrentarem dificuldades para atribuir sentido ao mundo adulto, e por consequência em criar coletivamente seus próprios mundos e culturas entre pares, apontada por Corsaro (2011) como essencial para o desenvolvimento na infância.

A itinerância também se apresenta como elemento-chave para a entrada deles no mundo do circo, pois em todas as entrevistas surgiu o assunto “fugir” com o circo – ou na história das famílias, ou, como no caso de dois participantes da pesquisa, como eles ingressaram no circo. Sem a itinerância, essa situação não seria possível.

*Entrou um circo uma vez na minha cidade, num bairro. Eu fui assistir, pedi ao dono para eu me apresentar, há mais de 15 anos atrás. Eu comecei a apresentar no circo e o dono do circo disse: “**você quer ir embora conosco?**” E aí eu pedi ao meu pai, pedi à minha mãe. Daí **eu fui com o circo** com a liberação do meu pai, da minha mãe, com o pedido para que o dono do circo tomasse conta de mim (Sr. Bento).*

***Meus pais fugiram com o circo**. Se conheceram no circo e lá se casaram, tiveram 7 filhos, todos circenses. Eu nasci no circo; segundo ela, eu sou a primeira geração que nasce no circo. Já o pai do Sr. Cebola (referindo-se ao marido) era do circo, enquanto a **sua mãe foge com o circo com 13 anos**, atrás do seu pai (Dona Cebola).*

Muitos daqueles que “fugiram” com o circo, constituíram família, incorporaram seus modos de vida e transmitiram aos filhos o conhecimento artístico adquirido, o que deu origem a outras trupes ou familiares circenses e colaborou com a manutenção da arte circense.

Ao longo do tempo, diferentes perspectivas foram ventiladas sobre a condição de vida dos artistas do circo itinerante. Muitas vezes essa opção foi referida como uma forma de vida precária. Embora existam famílias circenses que sobrevivam com muita dificuldade, há muitas outras que possuem condições confortáveis e que estão muito satisfeitas com o que possuem (Bastos, 2013). Corroborando com essa posição, todos os participantes da pesquisa afirmaram que não trocariam a vida itinerante por nenhuma outra. Afirmaram, de forma recorrente, que tem “serragem nas veias” ou que “beberam água de circo” e por isso não pensam em mudar a sua forma de vida.

Os Circenses e a Escola

Estudar é um dos maiores desafios, se não o maior, que a criança circense enfrenta. Diversos fatores contribuem para esse obstáculo: escolas com métodos diferentes, tempo de permanência nas cidades, avaliação (Macedo, 2008), preconceito com a criança circense (Silva; Abreu, 2009). O primeiro desafio é encontrar uma escola que atenda às necessidades do circo, isto é, que considere a localização – ser perto de onde o circo está instalado – e que tenha todas as etapas de ensino que as crianças cursam – questão já levantada por Sequeira e Batanero (2010). As crianças do Circo MM normalmente estudam em escolas particulares, por iniciativa dos donos do circo, a partir de parcerias firmadas mediante espaço para propaganda no circo. Ainda que seja uma opção do grupo, não agrada a todos os pais:

Aqui no MM, as crianças estão estudando em escola particular. O dono do circo busca essa parceria com as escolas. Antes desse circo, eles sempre estudaram em escolas municipais. [...] Parece que nas municipais cobram mais dos alunos. Eles aprendem mais e são mais cobrados do que nas escolas particulares (Dona Cebola).

As incertezas impostas pela itinerância leva a situações inusitadas que prejudicam a educação formal das escolas. O circo não tem a capacidade de antecipar a duração de sua permanência em um local, uma vez que isso pode variar de acordo com as condições encontradas nas localidades em que se instala. A decisão de permanecer em um lugar está sujeita à avaliação da viabilidade econômica e leva em consideração o sucesso ou não do espetáculo na localidade. Assim, o circo permanece em um local até o momento em que é lucrativo e vantajoso. Quando essa conveniência diminui, o circo muda de lugar (Macedo, 2008). Essa condição foi observada com o Circo MM, que, a princípio, permaneceria 15 dias em Corumbá, mas devido ao sucesso na cidade, eles decidiram permanecer mais uma semana – o que gerou tensão, pois a responsável por buscar escola para os circenses já estava com a documentação de transferência das crianças.

*Com que cara eu vou voltar para a escola, depois que eu fiquei pedindo que eles aprontassem as transferências das crianças. Vou chegar e falar: “Voltei! Nós não fomos...” A **pressa pela documentação é porque sem ela a gente não consegue matricular as crianças** (Lurdes).*

Como foi apontado por Macedo (2008), outro problema recorrente é o tempo de permanência nas cidades, o que acarreta muitas escolas. Em alguns casos, as crianças chegam a estudar em 13 escolas por

ano⁸ (Fernandes, 2011). Os alunos circenses do Circo MM já passaram por oito escolas em oito cidades. O levantamento de dados desta pesquisa foi realizado no início de outubro de 2023, e caso a próxima cidade tenha um bom público para o circo, essas crianças chegarão a nove escolas; caso contrário, o número aumentará. Para Xavier e Santos (2009), ao frequentar múltiplas escolas em um único ano, torna-se desafiador para o circense itinerante absorver diversos conteúdos, estabelecer conexões com colegas, professores e com a própria instituição. Esses aspectos podem prejudicar significativamente a eficácia de sua educação, como indicam Neves e Lira (2021).

Para Dona Luiza e Dona Cebola, o número de escolas gera muitos transtornos. O conteúdo nunca é o mesmo, por mais que os proprietários do MM busquem parcerias para matricular seus filhos e filhos dos funcionários do circo em escolas particulares, de preferência com o mesmo sistema de ensino.

*Na escola, **no primeiro dia é super estranho**. Para melhorar, depende muito da professora. Se ela olhar para as crianças com bons olhos, vai melhorar, se não, precisa esperar a outra cidade (Dona Cebola).*

*Na escola, a Marina muitas vezes tem um pouco de dificuldade. Ela é muito tímida, e esse **monte de escolas não ajuda muito**. Quando ela está começando a se soltar, temos que mudar de cidade. Na última cidade, eu fui chamada na escola, eles pediram a minha ajuda “com coisa que eu não ajudo”! (Dona Luiza).*

A timidez pode ser um mecanismo de defesa, pois as crianças são forçadas a formar novos vínculos com colegas e professores toda semana em um ritmo frenético e a interromper abruptamente essas relações para construir imediatamente outras, também destinadas a serem efêmeras. Assim, é natural que essas crianças desenvolvam mecanismos afetivos defensivos. Esses mecanismos lhes permitem atravessar essa longa experiência sem desenvolver traumas irrecuperáveis (Sequeira; Batanero, 2010). Entre esses mecanismos, os autores apontam a apatia como forma de passarem despercebidos. A P4 apontou que tinha impressão de que “as crianças queriam passar despercebidas, serem iguais as outras”.

O papel docente no sucesso da criança circense merece um lugar de destaque, pois ao receber um aluno proveniente de circo itinerante, a escola tem a chance de se relacionar com a diversidade e lidar com as diferenças. Ao compartilhar sua história, o estudante com origens circenses traz consigo a geografia de suas experiências itinerantes, e a escola, ao ouvi-lo, assegura o acesso a direitos sociais (Oliveira-Benas, 2023), desmistificando o ser de circo para os outros alunos.

Na escola em que os circenses estudaram em Corumbá, a relação com as outras crianças foi bem profícua, como foi relatado. Disseram que os “de fora” tinham muita curiosidade sobre a vida dos circenses e questionavam o que as crianças fazem no circo. Muitas perguntas surgiram: “Onde vocês dormem no circo? O que vocês fazem lá? A mãe de vocês brinca com vocês? Em quantos lugares vocês já moraram? Como é viver viajando? Como é estudar em várias escolas durante o ano?” Segundo a P2, um dos diálogos mais interessantes aconteceu entre o Cebolinha e outra criança: “*Criança 1: O que você faz no circo? Você joga bolinhas para o alto? Cebolinha: Não, eu jogo facas*” (P2).

A socialização dos circenses se deu melhor nas turmas em que eles se encontravam sozinhos e eram “obrigados” a conversar. As professoras P1 e P2 apontaram que nas turmas em que tinham dois alunos do circo demorou um pouco mais para que houvesse interação com as outras crianças: “*Eles interagiram mais entre si, e com muita timidez, a partir da segunda semana começaram a conversar com os outros alunos*” (P2). A experiência para os alunos da escola da cidade foi excelente, segundo todas as professoras, para as crianças do circo MM. Elas apontaram que se sentiram impotentes diante do pouco tempo que tiveram para realizar

seu trabalho e que gostariam de ter mais tempo para poder fazer mais – junte-se a isso os dias que as crianças faltaram. “*Não faltar na escola deveria ser prioridade para aquelas crianças, mas não foi essa a realidade que encontramos*” (P5).

O tempo escolar, apontado por Viñao Frago (1995) como um dos componentes da cultura escolar, é simultaneamente um tempo pessoal e um tempo institucional e organizacional. A itinerância interfere no tempo pessoal, descompassando-o, o que muitas vezes prejudica, pois o tempo institucional é linear, retilíneo, ascendente e segmentado em etapas ou fases a serem superadas – os chamados anos ou os ciclos. Se o estudante não consegue acompanhar, ele fica retido, o que leva a uma distorção idade/série. É o que acontece com Chico Bento, que deveria estar cursando o 7º ano do ensino fundamental, mas está no 5º ano. Um outro tempo, como reforça uma docente:

Para a escola, a presença das crianças do circo foi enriquecedora, mas para os professores foi trabalho triplicado. Eles chegaram sem nota, com a transferência incompleta, sem um relatório para que a gente tivesse noção sobre o que eles estavam estudando. A escola fez uma avaliação para cada aluno e o resultado foi complicado. A maioria deles não consegue acompanhar nossos alunos. Um dos meninos tem idade para estar no Fundamental 2, está no 5º ano e não sabe ler (P5).

Os procedimentos oriundos da cultura escolar – as atividades diárias, o calendário letivo, os rituais de avaliação e progressão – foram modificados para melhor atender aos circenses, como apontou a professora Coordenadora Pedagógica. Diante da chegada de um aluno diferente, os professores precisaram se adaptar, preparados para isso ou não. Essa condição foi lembrada repetidas vezes:

O maior desafio foi fazer sondagens para ver o grau da aprendizagem de cada um deles e suas dificuldades, e procurar soluções em metodologias para deixar cada um deles no grau de aprendizagem da turma. Uma das crianças apresentou muitas dificuldades de aprendizagem comparando com as outras crianças, inclusive para escrever o próprio nome (P1).

Os conteúdos estudados por ele estavam soltos, não tinha uma sequência didática voltada para a série a qual ele está inserido. [...] Com relação aos conteúdos, eu não tive muito tempo para dar os conteúdos, adaptei uma avaliação do início do ano de matemática e português (P4).

Os dados indicam que as crianças circenses possuem bastante dificuldades em relação aos conteúdos programáticos, independentemente da idade. Em pesquisa realizada com pais de crianças circenses, Neves e Lira (2021) encontraram resultado semelhante: a itinerância é a principal causa desse atraso. Com isso, a sequência didática que caracteriza o ensino formal (cumulativo e seriado) fica prejudicada. Aparentemente, devido às repetidas mudanças de escola, algo se perde, possivelmente o sentido da continuidade que se pretende nesse modelo educacional.

Outra questão bastante relevante diz respeito à própria organização circense, que, segundo a P5, poderia cooperar mais com a escola, para assim ajudar os seus filhos. Duas situações mencionadas ratificam essa situação: um aluno que está frequentando a escola ficou sem estudar por um mês e, segundo a mãe, ele não queria ir à escola. A chegada da criança aconteceu sem um relatório sobre a sua vida escolar; o documento de transferência só trazia números ou conceitos que não condiziam com a realidade. Não basta apenas cobrar a escola, como apontam Xavier e Santos (2009), precisa ter a contrapartida da família circense. A implicação familiar, ou talvez comunitária, no processo educativo é uma relação relevante para qualquer educando. E, nesse caso, ganha contornos ainda mais relevantes.

Por fim, o problema com a documentação de crianças circenses é recorrente, como apontam Macedo (2008), Xavier e Santos (2009) e Oliveira-Benas (2023), pois a existência da Lei n.º 6.533/78 (Brasil, 1978), que assegura a transferência da matrícula para os filhos de artistas de circo, também traz em seu corpo textual uma tecnicidade: a exigência de documentação para que essa matrícula se concretize. Tramita no Congresso brasileiro um projeto que modifica a Lei, incluindo o seguinte adendo: diante da ausência de documentação, a instituição precisa avaliar o nível de experiência do candidato para possibilitar sua inscrição na série ou etapa apropriada (Bastos, 2013).

Brincar no Circo ou Brincar de Circo?

A cultura lúdica das crianças do circo MM, sob a ótica dos seus responsáveis, é composta por jogos e brincadeiras que fazem parte do universo lúdico brasileiro, embora quando brinquem de faz de conta, esta esteja intrinsecamente ligada ao universo do circense. “O circo é uma comunidade fechada, fisicamente e, se suas crianças podem brincar por toda a área do terreno, é porque estão, sempre e inevitavelmente, ao alcance da supervisão de algum adulto” (Pimenta, 2009, p. 75).

*A brincadeira favorita das crianças daqui do circo é **esconde-esconde**, e nosso terreno é cercado, nós ficamos tranquilos, deixamos elas brincarem. Nesse calorão daqui também, quando tem água, rola um banho de mangueira (Dona Luiza).*

*Quando o Cascão está no circo, ele é uma criança normal, joga videogame, brinca com as outras crianças, **pega-pega**, **esconde-esconde**, mas também brinca de circo, faz de conta que é o Michael Jackson fazendo show (Lurdes).*

As crianças-circenses, além das brincadeiras comuns às crianças “de fora” (crianças não circenses), gostam de brincar de circo. São crianças, vale ressaltar! Por isso, imitam os papéis desempenhados por seus pais no espetáculo, copiam aqueles que os fascinam, como é o caso do ilusionismo. Como aponta Corsaro (2011), as crianças desenvolvem e participam de suas próprias culturas de pares exclusivas ao selecionarem e adaptarem criativamente informações do mundo adulto para lidar com suas preocupações específicas. No Circo MM, o número de magia é realizado por uma mágica, com várias assistentes. Três personagens da pesquisa, quando brincam de circo, gostam de ser a mágica.

*Eu gosto de brincar de circo com a Maria Cebolinha. Eu sou a **mágica** e ela a **contorcionista**, mas às vezes é o contrário, ela é a mágica, e eu a contorcionista (Marina).*

*Aqui em casa o Cebolinha não gosta muito de brincar de circo, mas ele faz tudo pela Maria Cebolinha. E, quando ela quer, ele brinca. Ele é o apresentador ou o **atirador de facas** (Dona Cebola).*

O Cascão desde pequeno gostava de brincar com as bolinhas de rebote do pai dele. Era o pai dele que realizava o número. Com 3 aninhos, ele imitava o Antenor. Não tinha o domínio das bolinhas, mas a gestualidade corporal já estava lá (Lurdes).

No ambiente circense, é frequentemente observado que, ao brincar, as crianças estão, na verdade, se apresentando, treinando e ensaiando. Essas brincadeiras refletem as atitudes e tarefas de seus pais, como

o Cebolinha (seu pai é atirador de facas). Mesmo ao se basearem no que está mais próximo delas, essas representações vão além do seu mundo imediato, pois o universo objetivo da criança está em constante expansão (Macedo, 2008). A infância dos adultos participantes da pesquisa, que foram crianças da lona, foi marcada por essa relação brincar de circo x trabalho. Quando foi solicitado que comparassem a sua infância com a dos seus filhos, a estreia no picadeiro foi um dos principais tópicos.

*Antigamente, as crianças de circo era mais focadas no treinamento dos números para serem profissionais no picadeiro, a gente podia brincar. Hoje em dia está mais liberal, sabe. **Eu aos 6 anos já estava no picadeiro** (Duval).*

*Antigamente, criança de circo brincava de circo. **Tudo era em volta do mundo do circo.** Já escolhia desde pequeno o que iria ser quando fosse adulto, pois tinha várias referências no seu dia a dia para seguir. Antigamente, os donos incentivavam os pais a ensaiarem seus filhos e dava suporte para isso, **colocavam as crianças desde cedo no palco para já criar aquele vínculo com o público.** Hoje em dia não temos mais nada disso (Dona Cebola).*

*Ser artista é natural para a nossa família. O Antenor estreou no picadeiro com **3 anos**, o Cascão com **6 anos**, mas tem muitas crianças aqui no circo mesmo que não querem saber de nada (Lurdes).*

Para os pais que possuem “serragem nas veias”, a criança circense que não tem interesse pelo espetáculo de circo – em ser artista – é, de algum modo, uma decepção. Segundo eles, implica na descontinuidade de um processo geracional, na “tradicional” família e, de algum modo, na desvalorização da profissão exercida pelos seus antepassados. Ao mesmo tempo, os pais falam da vida itinerante com orgulho.

Por outro lado, ainda que tenham acesso à tecnologia – TV, celulares, etc. –, no circo itinerante, quando a criança não está estudando ou ensaiando para o espetáculo, ela está brincando com brinquedos ou outras crianças. Lembraram que para utilizar dispositivos eletrônicos é necessária uma boa rede elétrica e conectividade, o que nem sempre acontece nos terrenos que são indicados para a instalação do circo. Enfim, há diferenças que modulam a vida das crianças de outro modo.

Considerações Finais

Como aponta Chico Buarque na música “Na carreira”,⁹ os artistas dos circos itinerantes de lona deixam a pele em cada picadeiro, e quando precisam ir embora, não olham para trás e jamais dizem adeus. Ousamos dizer que essa letra-poesia representa muito bem a criança itinerante que, em cada “praça” que passa, estuda em uma nova escola, acessa novas culturas, vive na emergência de fazer novos amigos sem saber quando precisará deixar esse lugar. Esse ciclo pode estender-se por toda a educação básica, por toda a sua infância.

As culturas da infância das crianças que vivem no circo itinerante MM mostram algumas diferenças em respeito as das crianças “de fora”, principalmente no que concerne à cultura escolar. Elas não são expostas a um longo período em uma mesma instituição, logo, aprendem um pouco de cada uma delas. Suas raízes estão, sobretudo, no grupo familiar e menos nas amizades do entorno escolar.

Já a cultura lúdica mostra sinais de importante diferença: as principais brincadeiras são abundantes – esconde-esconde, pega-pega, entre outras. Elas também montam “lego”, jogam bola e *videogame*; e, aparentemente, de forma regular e intensa.

Ao brincarem de circo, as crianças circenses imitam as ações dos seus pais e demais pessoas do seu número familiar. O ofício circense integra-se nas brincadeiras, o picadeiro vira terreno de jogo (do brincar), como lembrou Cebolinha quando disse brincar de atirador de facas ou imitar o artista que aos seus olhos faz mais sucesso. O que dizer, então, das meninas que disseram ser as “mágicas” quando estão brincando? A linha que separa esse brincar no circo ao brincar de circo e trabalho é muito tênue. Parece até que todos sabem diferenciar, mesmo quando acontecem ao mesmo tempo. Assim, se faz necessário estar atento a esse fato para que a criança circense, mesmo estreando no picadeiro ainda “criança”, não perca o brilho no olhar, transformando o que antes era brincadeira em obrigação. É válido lembrar que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança tem o direito de brincar (Soares et al., 2022).

Na cultura lúdica das crianças circenses, o brincar avança por todo o espaço do circo. Por outro lado, para muitas das crianças “de fora”, o brincar livremente pelo espaço – ruas, praças, etc. – parece estar diminuindo, especialmente com a violência urbana e o avanço das tecnologias. Há um maior confinamento nas casas, nos apartamentos e condomínios.

A cultura escolar é dotada de ritos, calendários, provas, eventos escolares, os quais são completamente modificados para as crianças de circo de lona itinerante. Até os feriados, que são esperados por todos os alunos “de fora”, para eles são um problema, já que ficam muito tempo viajando e, quando chegam em uma cidade nova, demoram um tempo até serem liberados para ir à escola. Os muitos dias sem poder acessar as escolas, associados à descontinuidade do processo e à necessidade de readaptação a cada nova escola, implicam em menos tempo de aprendizagem e outras dificuldades. Não obstante, os responsáveis continuam acreditando na relevância de frequentar as escolas.

Os alunos itinerantes carregam consigo uma bagagem cultural relacionada à geografia das cidades em que passaram, aos costumes que vivenciaram, às experiências vividas na estrada (Oliveira-Benas, 2023) – inclusive os que tiveram em Corumbá, o que é uma ferramenta valiosa para a comunidade escolar que os recebe. Contudo, ao mesmo tempo, trazem um déficit de aprendizagem relacionado aos componentes curriculares da educação básica, de modo que muitas vezes não conseguem acompanhar as aulas. As crianças circenses do Circo MM, devido à itinerância, tem a vantagem de passar o dia todo com seus pais, mas muitas vezes são tímidas e sofrem em silêncio, criam uma barreira para fazer novos amigos e, como apontado por Sequeira e Batanero (2010), usam a apatia como uma ferramenta de defesa na escola.

Para que a relação da escola com a criança circense seja aprimorada, faz-se necessário um melhor diálogo com o sistema educacional e o reconhecimento das particularidades desses alunos. A escola precisa entender que a criança do circo itinerante de lona possui outra organização de vida, o que exige outras estratégias de ensino e acompanhamento escolar. Cabe destacar que as professoras que participaram deste estudo relataram a busca de alternativas para atender às especificidades desses alunos. Mas, como elas disseram, *“15 dias é um tempo muito curto para que a gente consiga fazer muita coisa”*. Juntamente com os documentos que permitem a transferência de escola a escola, seria crucial elaborar um relatório descritivo sobre a criança e a sua condição acadêmica. Uma maior e melhor comunicação facilitaria muito a continuidade do processo na próxima escola.

Do mesmo modo, as escolas e os seus docentes podem aproveitar a riqueza de cada nova criança circense, de sua bagagem cultural, de modo a ampliar as oportunidades educacionais com as demais crianças; construir um espaço de troca e, se possível, aprofundar o entendimento da sociedade sobre esse modo de vida que, como dito, está presente em todo o território nacional.

Gostaríamos de deixar claro que talvez encontrássemos outros resultados se tivéssemos a oportunidade de conviver com as crianças circenses itinerantes, entretanto, mesmo sem essa possibilidade conseguimos colocar uma lente sobre essas crianças muitas vezes esquecidas. Novos estudos devem ser

realizados tendo a criança itinerante como protagonista, para que se possa compreender cada vez mais essa população e se pensar em políticas públicas para atendê-la.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Zaim-de-Melo R, Bortoleto MAC; **Metodologia:** Zaim-de-Melo R, Bortoleto MAC; **Supervisão:** Zaim-de-Melo R, Bortoleto MAC; **Escrita – análise e edição:** Zaim-de-Melo R, Bortoleto MAC; **Aprovação da versão final:** Zaim-de-Melo R.

Notas

1. Expressão usada por Ermínia Silva para se referir a pessoa não circense.
2. Em busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os termos “circo tradicional” e “circo itinerante”, foram encontrados oito e quatro trabalhos respectivamente, mas ao combinar com as palavras “infância” e/ou “criança”, o resultado diminui para uma e duas dissertações e/ou teses, respectivamente.
3. Cf: “Estrada da vida” (Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2011/09/10/estrada-da-vida/>); “Crianças contam como é a rotina de quem mora no circo (Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/suplementos/especial-cruzeirinho/criancas-contam-como-e-a-rotina-de-quem-mora-no-circo/>); e “Como é a vida escolar dos filhos de artistas circenses” (Disponível em: <https://www.gaz.com.br/como-e-a-vida-escolar-dos-filhos-de-artistas-circenses/>).
4. As escolas de circo surgiram no Brasil em um processo de ampliação do ensino da arte do circo para além do núcleo familiar (Duprat, 2013).
5. Lei n.º 301, de 13 de julho de 1948, revogada em 1978, quando foi publicada a Lei n.º 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de Técnicos em Espetáculos de Diversões e dá outras providências. Determina a obrigatoriedade do aceite de artistas itinerantes e seus filhos no sistema escolar (Brasil, 1978).
6. O texto de Dominique Julia, de 2001, tornou-se um clássico para aqueles que se dedicam às pesquisas sobre a cultura escolar.
7. Nos últimos anos, foram lançados os *live-actions* “Turma da Mônica: Laços” (2019) e “Turma da Mônica: Lições” (2021).
8. Na Espanha, existe um programa chancelado pelo Ministério da Educação que oferece aulas remotas para crianças circenses que possuem dificuldades em frequentar uma escola regular, com o objetivo de garantir o direito à educação dessas crianças, oferecendo-lhes uma educação adaptada às suas necessidades e circunstâncias. Cf.: <https://www.csif.es/contenido/nacional/educacion/359907>.
9. A canção “Na carreira” foi composta por Chico Buarque e Edu Lobo em 1983, está no álbum “O grande Circo Místico” e faz parte de uma trilha sonora criada para o Balé Guaíra.

Referências

- AFONSO, J.; ANTUNES, M. J. L. Empresários, artistas e empregados: estrutura e recomposição social no circo. **Etnográfica**. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, v. 4, n. 1, p. 89-107, 2000. <https://doi.org/10.4000/etnografica.2736>
- AGUIAR, A. R. C.; CARRIERI, A. P. “Água de lona” e “sangue de serragem” nos discursos de sujeitos circenses. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 77, p. 247-262, 2016. <https://doi.org/10.1590/1984-9230774>
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ÁVILA, F. S. **Território circense**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/ef033a2c-0b4a-455f-a680-c3df85faf01d/full>. Acesso em: 20 out. 2023.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>
- BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ds01>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASTOS, S. **O circo e suas construções de sentido: um olhar para a perspectiva do circense sobre seu cotidiano**. 280 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. <https://doi.org/10.11606/D.47.2013.tde-20082013-100303>
- BOLOGNESI, M. F. O novo-velho circo. **Revista Moringa**, v. 9, n. 2, p. 55-62, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2177-8841.2018v9n2.43624>
- BORTOLETO, M. A. C.; MIRANDA, R. C. F. Representações do circo nos livros infantis: um encontro com palhaços, malabaristas e trapezistas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 23, p. 432-451, 2023. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.16885>
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 24, n. 2, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- BRASIL. **Lei n.º 6.533, de 24 de maio de 1978**. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6533-24-maio-1978-365784-norma-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CARRIERI, A. P.; et al. Improvisação: nem jazz, nem teatro, mas metamorfose itinerária. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 4, p. 273-283, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020200404>
- CORDEIRO, L. V. S. **Práticas circenses na formação corporal do ator**. Matinhos: UFPR, 2012.
- CORREIA, E. R. As Escolas de Circo no Brasil e a presença das mulheres na formação circense. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 46, p. 1-22, 2023. <https://doi.org/10.5965/1414573101462023e0109>

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

COVEZ, C. **Le cirque, une école du vivre**: pratique artistique – une éducation de la relation à soi, aux autres et au monde. Paris: L'Harmattan, 2017.

DELALANDE, J. Le concept heuristique de culture enfantine. In: SIRORA, R. (org.). **Elements pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. <https://doi.org/10.4000/books.pur.12552>

DUPRAT, R. M. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil**: rumo a uma formação técnica e superior. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, São Paulo, 2013. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.928705>

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FERNANDES, T. Estrada da vida. **Revista Ensino Superior**. n. 5, p. 15-18, 2011. Disponível em: <https://revistaensino.devsocial.com.br/2011/09/10/estrada-da-vida/>. Acesso em: 20 out. 2024.

FUNARTE. **Cartilha Respeitável Público**. Rio de Janeiro: Funarte, 2021.

GIRELLI, S.; DAL MAGRO, M. L. P. ; WERNER, L. Bem-vindos ao espetáculo: sentidos do trabalho para artistas circenses. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 2, p. 456-476, 2017. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n2p456>

GRILLO, R. M.; SANTOS RODRIGUES, G.; NAVARRO, E. R. Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em movimento**, v. 15, n. 2, p. 174-193, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/27838>. Acesso em: 20 out. 2024.

HOCHMAN, G. El lenguaje de las hazañas humanas. Em: INFANTINO, J.; SÁEZ, M.; SCIOLI, C. S. (orgs.). **Pedagogias circenses**: experiencias, trayectorias y metodologías. Buenos Aires: Clubhem, 2021.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em: 20 out. 2024

LOPES, D. C.; SILVA, E. Trajetórias Circenses: a produção da linguagem circense por membros da família Chiarini na América Latina nos anos de 1829 a 1840. **Revista Ensaio Geral (UFPA)**, v. 3, n. 3, p. 43-64, 2014. Disponível em: <https://mega.nz/file/FhA1UIBB#a4VQsdykf5tSZM1Pf6IaUns0RahwX99xniJqWREpXY>. Acesso em: 20 out. 2024

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, C. A. **Educação no circo**: crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador: Quarteto, 2008.

MARAMBIO, R. E. M. **O circo e a memória do circense**: narrativas a partir da história da arte. 185 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, São Paulo, 2022. <https://hdl.handle.net/11600/63846>

NEVES, C. D. S.; LIRA, L. E. A cortina se abre: os obstáculos educacionais dado às crianças circenses sob a ótica das famílias. **Revista Debates Insubmissos**, v. 4, n. 12, p. 167-194, 2021. <https://doi.org/10.32359/debin2021.v4.n12.p167-194>

NICO, M. Os artistas de circo. Entre a família e o grupo profissional. In: **Fórum Sociológico**. Lisboa: CESNOVA, 2006.

OLIVEIRA-BENAS, J. B. A. **Do picadeiro para a sala de aula**: reflexões sobre a educação escolar de circenses itinerantes do semiárido baiano. Curitiba: CRV, 2023.

PIMENTA, D. **A dramaturgia circense**: conformação, persistência e transformações. 187 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2009. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.471119>

ROCHA, G. O circo chegou!: memória social e circularidade cultural. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, v. 9, n. 2, 2012. <https://doi.org/10.12957/tecap.2012.10261>

ROCHA, G. O Circo: memórias de uma arquitetura em movimento. **Patrimônio e Memória**, v. 14, n. 2, p. 503-532, 2018. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/780>. Acesso em: 20 out. 2024

RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LOPES, D. C. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 46, p. 1-27, 2023. <https://doi.org/10.5965/1414573101462023e0110>

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SEFFNER, F.; XAVIER, A. J. B. Infâncias, cultura escolar na roça e docência masculina. **O social em questão**, v. 1, n. 55, p. 13-36, 2023. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.61446>

SENA, J. B. **O que (não) é Circo?** circ/uns/grafia nas artes da cena. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2022. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12573>

SEQUEIRA, H. S. P. M.; BATANERO, J. M. F. Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1o Ciclo no ensino básico, em Portugal. **Revista Educação em Questão**, v. 39, n. 25, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4012>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, E. **Circo-teatro**: Benjamin de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Autalama, 2007.

SILVA, E.; ABREU, L. A. **Respeitável público**: o circo em cena. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SOARES, I. C.; et al. Os direitos das crianças cantado e contado. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12038>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.11546>

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Revista Interacções**, v. 10, n. 32, 2015. <https://doi.org/10.25755/int.6352>

TONINI, G.; BAIRRÃO, J. F. M. H. Presença e propósito do circo social: uma iniciativa popular autônoma. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, n. e228845, 2021. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33228845>

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, v. 0, p. 63-82, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005. Acesso em: 10 nov. 2023

VIÑAO FRAGO, A. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educación**, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/10351>. Acesso em: 05 nov. 2023.

XAVIER, G. C.; SANTOS, A. A. Exclusão escolar e a criança de circo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 118-129, 2009. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/49/64>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZAIM-DE-MELO, R.; DUARTE, R. M.; SAMBUGARI, M. R. N. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. **Pro-Posições**, v. 31, n. e20180052, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0052>

ZAIM-DE-MELO, R.; GODOY, L. B.; RIZZO, D. T. S. Circo no pantanal: o ensino da arte em uma escola das águas. **Revista Educação em Debate**, v. 85, n. 43, p. 75-82, 2021. <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i85.72466>

Sobre os Autores

ROGÉRIO ZAIM-DE-MELO é licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista – Unesp (Rio Claro, SP); doutor em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); docente dos cursos de Educação Física, no *campus* do Pantanal e dos mestrados em Estudos Fronteiriços e em Estudos Culturais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Lúdica, Circo, Educação Física e Esportes (CLUCIEFE) e é membro do Circus (Grupo de Pesquisa em Circo) da Unicamp. Desenvolve suas pesquisas na educação e educação física, com ênfase nas culturas da infância, na cultura lúdica e nas atividades circenses como ferramenta pedagógica.

MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO é licenciado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba, doutor em Educação Física pela Universidade de Lleida / Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha. Docente do Departamento de Educação Física e Humanidades (DEFH) da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Membro do Comitê de Ginástica para Todos e presidente da Comissão de

Educação da Federação Internacional de Ginástica (FIG). Membro do Conselho da Plataforma de Pesquisa em Circo (CARP) e pesquisador associado do CRITAC (Escola Nacional de Circo de Montreal, Canadá). Pesquisa na área das artes cênicas, educação e educação física, com ênfase na ginástica e no circo, enfocando nas seguintes temáticas: pedagogia e segurança das atividades circenses; cultura de treinamento da ginástica artística; formação em ginástica para todos; tecnologias elásticas e formação de acrobatas. Tem as pesquisas fundamentadas principalmente na praxiologia motriz, antropologia, pedagogia e sociologia.

Recebido: 21 nov. 2023

Aceito: 17 out. 2024