

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

DANÇA LICENCIATURA

Sara Helena de Sousa Brito

CARA DE QUÊ?

Dança, Infância e Mascarados

BELO HORIZONTE

2022

Sara Helena de Sousa Brito

CARA DE QUÊ?
Dança, Infância e Mascarados

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Dança da Escola de Belas Artes
da Universidade Federal de Minas Gerais
como requisito parcial para obtenção do título
de licenciada em Dança.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Carvalho
Pereira

BELO HORIZONTE

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

FOLHA DE APROVAÇÃO

"CARA DE QUÊ? DANÇA, INFÂNCIA E MASCARADOS"

SARA HELENA DE SOUSA BRITO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 23/02/2022 pela banca constituída pelos membros:

Orientadora: Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira

Examinadora: Profa. Gabriela Córdova Christófar

Examinadora: Profa. Ma. Carolina de Pinho Barroso Magalhães

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2022, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2022, às 20:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina de Pinho Barroso Magalhães, Usuário Externo**, em 25/02/2022, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1279887** e o código CRC **AEB6B370**.

À Maria Flor

por ser presença, afeto e inspiração...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda a equipe do Espaço Corre Cutia, que acreditou, embarcou e resistiu comigo durante a realização do projeto “Mascarados”;

Agradeço às crianças que toparam brincar e dançar comigo pelos vários caminhos por onde passei;

Agradeço à minha orientadora Ana Cristina, pela confiança, pelas trocas, pela dedicação e pelas valiosas contribuições dadas durante o processo;

Agradeço aos mestres e mestras das tradições, por serem força, resistência e potência;

Agradeço às pessoas entrevistadas, que compartilharam suas memórias com afeto e prontidão;

Agradeço à Ana Luísa, pelos mergulhos de olhos fechados que alimentaram encantamentos fundamentais para a realização desse sonho;

Agradeço aos meus familiares, que me acompanharam nesse trajeto e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava aos estudos;

Agradeço aos meus colegas de curso com os quais convivi direta e indiretamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer em diversos sentidos;

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e todo o corpo docente do curso de Graduação em Dança - Licenciatura;

Agradeço ao Grupo Aruanda, por promover o meu reencontro com minhas raízes;

Agradeço à minha filha, Maria Flor, pelos brincares que vieram e que virão!

*“As crianças não chegam a este mundo para brincar de
viver. Para elas, brincar é viver”*

(PEO - MARIA AMÉLIA PEREIRA, 2019, p. 26)

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso em que busco identificar os papéis do “brincar” na infância e sua relação com as vivências em danças populares dentro do projeto “Mascarados” realizado em um espaço de Educação Infantil em Belo Horizonte. Durante o retorno presencial às aulas em 2021, o projeto “Mascarado” teve como objetivo ressignificar a máscara utilizada em função da pandemia de COVID-19, ampliando para máscaras das culturas populares que carregam outros sentidos de uso. A culminância foi registrada em um vídeo compartilhado com as famílias. Para o estudo de caso, fez-se necessário criar um relato da “festa” filmada a partir dos relatos das educadoras envolvidas no processo, do diário de bordo das aulas, de registros fotográficos diários e do próprio vídeo final. A partir dos relatos de perguntas específicas, foi feita uma análise de conteúdo embasada nas categorias de Minayo (2003). Vários foram os caminhos encontrados pelo brincar que, uma vez vivenciado no corpo e na dança, seguiu de maneira espontânea e fluida em tempos e espaços que foram além do planejamento escolar.

Palavras-chave: Dança. Cultura Popular. Brincar. Cultura da Infância. Máscaras.

ABSTRACT

This research is a case study that seeks to identify the roles of “playing” in childhood and its relationship with the experiences in popular dances within the “Mascarados” project carried out in an Early Childhood Education space in Belo Horizonte. During the face-to-face return to classes in 2021, the “Mascarado” project aimed to redefine the mask used due to the COVID-19 pandemic, expanding to masks from popular cultures that carry other meanings of use. The culmination was recorded in a video shared with the families. For the case study, it was necessary to create a retelling of the "party" filmed from the reports of the educators involved in the process, the class logbook, daily photographic records and the final video itself. Based on the reports of specific questions, a content analysis was carried out based on Minayo's (2003) categories. There were several paths found by playing that, once experienced in the body and in dance, followed spontaneously and fluidly in times and spaces that went beyond school planning.

Keywords: Dance. Popular Culture. Play. Childhood Culture. Masks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aula com o tema “Sons da fauna brasileira”	34
Figura 2: Aula com o tema “O Jacaré na Lagoa”	35
Figura 3: Aula com o tema “Urutau”	35
Figura 4: Aula com o tema “O mistério do ovo”	35
Figura 5: Aula com o tema “O xote da Ema”	36
Figura 6: Aula com o tema “Boi de Mamão”	36
Figura 7: Animação <i>Stop Motion</i> com o tema “Boi de Mamão”	36
Figura 8: Aula gravada com o tema “Bicho Folharal” – participação especial da Maria Flor (minha filha)	37
Figura 9: Materiais utilizados nas primeiras oficinas presenciais	46
Figura 10: Imagens da apresentação de <i>slide</i> feita na reunião da equipe	47
Figura 11: Registro fotográfico da proposta de criação de máscara dentro da moldura	50
Figura12: Figura do Ambrósio, Casa da Rabeca (2007)	55
Figura13: Imagens do personagem “Ambrósio” durante as aulas e filmagens do projeto	57
Figura14: Artesanato “Namoradeiras na Janela”	58
Figura15: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nas “Namoradeiras na janela”	61
Figura 16: Fotografia do Mestre Guarany e suas Carrancas	62
Figura 17: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nas “Carrancas do Mestre Guarany”	64
Figura 18: Mascarados na Festa dos Karetas em Jardim, Ceará	65
Figura 19: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada na “Festa dos Karetas”	68
Figura 20: Grupo Folclórico Parafusos de Sergipe.....	69
Figura 21: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada no “Grupo de Parafusos”	71
Figura 22: Mascarado de Pirenópolis sob seu cavalo durante a Festa do Divino	72

Figura 23: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Mascarados de Pirenópolis”	75
Figura 24: Brincantes mascarados do Grupo de Zambiapungas (BA)	76
Figura 25: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Zambiapungas”	78
Figura 26: Personagens do Grupo de Mascarados de Poconé (MT)	79
Figura 27: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Mascarados de Poconé”	81
Figura 28: Caboclos de mestre Bebê dançando no Festival Cultural	82
Figura 29: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Caboclos de Mestre Bebê”	86
Figura 30: Brincantes vestidos de Caipora	87
Figura 31: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada no “ Carnaval dos Caiporas”	89
Figura 32: Palhaços da Folia de Reis	90
Figura 33: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Palhaços da Folia de Reis”.....	93
Figura 34: Bonecos Gigantes de Olinda expostos na Embaixada de Pernambuco	94
Figura 35: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Bonecos Gigantes de Olinda”	97
Figura 36: Máscaras produzidas pelas famílias da escola	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Lista das turmas, educadoras e principais características / interesses do turno da manhã	51
Tabela 2: Lista das turmas, educadoras e principais características / interesses do turno da tarde.....	52
Tabela 3: Relação entre as máscaras e as pesquisas de cada grupo	53
Tabela 4: Criações de movimentos inspirados nas “Namoradeiras na janela”	61
Tabela 5: Criações de movimentos inspirados nas “Carrancas do Mestre Guarany”	63
Tabela 6: Criações de movimentos inspirados na “Festa dos Karetas”	67
Tabela 7: Criações de movimentos inspirados na dança dos “Parafusos”	71
Tabela 8: Criações de movimentos inspirados nos “Mascarados de Pirenópolis”	74
Tabela 9: Criações de movimentos inspirados nos “Zambiapungas”	78
Tabela 10: Criações de movimentos inspirados nos “Mascarados de Poconé”	81
Tabela 11: Criações de movimentos inspirados nos “Caboclos e Rei de Congo de Mestre Bebê”	85
Tabela 12: Criações de movimentos inspirados no “Carnaval dos Caiporas”	89
Tabela 13: Criações de movimentos inspirados nos “Palhaços das Folias de Reis”	93
Tabela 14: Criações de movimentos inspirados nos “Bonecos gigantes de Olinda”	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Papel do brincar na infância	101
Gráfico 2: Linguagens artísticas percebidas no projeto	102
Gráfico 3: Como o brincar esteve presente?	103
Gráfico 4: Relação com o movimento – corpo	104
Gráfico 5: O que foi mais significativo para a turma?	106

SUMÁRIO

ACOLHIDA	15
1. DANÇAS E BRINCARES	19
1.1 Corpo-teia	19
1.2 Brincares	24
1.3 Danças na escola	26
2. CARA DE QUÊ?.....	29
2.1 Oficina de <i>Histórias e Brincadeiras</i>	29
2.2 Para fugir do vírus.....	32
2.3 Mascarados brasileiros	38
2.4 Como fazer?	41
3. ESTUDO DE CASO	45
3.1 Cara a cara	45
3.2 Ganhando corpo: início das pesquisas sobre mascarados brasileiros	49
4. CARAS E BOCAS: DIÁLOGOS DA ESCOLA COM OS MASCARADOS BRASILEIROS	54
4.1 Mestre Ambrósio (PE)	55
4.2 Namoradeiras na janela (MG)	58
4.4 Carrancas do Mestre Guarany (BA)	62
4.4 Festa dos Karetas (CE)	65
4.5 Parafusos (SE)	69
4.6 Mascarados de Pirenópolis (GO)	72
4.7 Zambiapungas (BA)	76
4.8 Mascarados de Poconé (MT)	79
4.9 Caboclos e Rei de Congo de Mestre Bebé (RN)	82
4.10 Carnaval dos Caiporas (PE)	87
4.11 Palhaços da Folia de Reis (MG)	90
4.12 Bonecos Gigantes de Olinda (PE)	94
4.13 Pé lá, pé cá: a parceria família/escola	98
5. ANÁLISE SOBRE O BRINCAR / DANÇAR NO PROJETO	100
5.1 Análise de conteúdo	101

5.2 Outros olhares sobre as entrevistas	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – Roteiro da Festa	119
ANEXO B – TCLE	120
ANEXO C – Roteiro de perguntas para coordenadoras	121
ANEXO D – Roteiro de perguntas para educadoras	122
ANEXO E – Bilhetes enviados às famílias da escola.....	123

ACOLHIDA

Pensar o projeto do TCC foi pensar sobre as razões de buscar pela graduação em Dança na UFMG em 2016. Foi, também, buscar internamente as questões que me impulsionam e participam do meu cotidiano. Dessa forma, a principal temática a ser abordada deveria ser o ensino aprendizagem de danças populares na educação infantil, pois atuo na área há mais de doze anos. Além disso, a partir da minha entrada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016, participei de um projeto de extensão no qual utilizei as danças populares como recurso didático e outro de iniciação científica relacionados à percepção das professoras sobre a linguagem corporal na infância, ambos com a professora Ana Cristina Pereira de Carvalho.

As culturas das infâncias me encantam desde 2006, quando comecei um projeto voluntário que durou quatro anos com aulas de dança no bairro Cabana do Pai Tomás a convite do Capitão da *Guarda de Congo Nossa Senhora do Rosário Aparecida*, José Francisco Cândido (mais conhecido como “Seu Zé”), em 2006. A partir de então, fui convidada, em 2009, para participar do Projeto da ONG Ação Mineira pela Educação (AME) da FIEMG-MG como proponente da oficina de danças populares para crianças de 7 a 11 anos. Foram dez anos de dedicação, compartilhamentos e vivências.

O caminho da docência na educação infantil cruzou o meu percurso pouco tempo depois, em 2010, quando conheci a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Miriam Brandão no bairro Serra Verde (BH) onde passei quase quatro anos com as aulas de dança para as crianças de 2 a 6 anos. Desde essa EMEI, trabalhei em outras escolas e projetos atuando com crianças pequenas até encontrar o Instituto de Descoberta Infantil Artística (Casa Ideia) em 2012, onde fui responsável pela oficina de Corpo e Movimento durante nove anos. Em todos esses espaços, venho aprendendo sobre a potência do brincar, buscando, sempre, ampliar a escuta, valorizar o encontro / presença e criar com o coletivo.

Circulando por essa linha espiralar de tempos e caminhos, posso dizer que, assim como a minha atuação com o ensino aprendizagem de danças chegou de maneira espontânea e fluida, aconteceu, também, com as danças nas manifestações populares brasileiras. As férias na casa dos meus avós maternos, em Abaeté, eram movimentadas por grupos de Folias de Reis com seus foliões mascarados e grupos da Festa de Reinado. Um dos meus tios participava (e participa até hoje) da *Guarda de Catupé de Pandeiro*. Muitos anos depois, quando fui aluna do projeto Arena da Cultura, pude reencontrar esse encantamento quando

participei da Oficina do Festival Internacional de Teatro (FIT) em BH de “Dança coreográfica do Bumba-Meu-Boi do Maranhão” com Talyene Melônio, filha do Mestre Apolônio do Bumba-Meu-Boi da Floresta.

Foi, também, a partir do Arena da Cultura que conheci o Aruanda, grupo de dança que participo como bailarina desde 2007. Há mais de 60 anos, o Aruanda pesquisa danças das manifestações populares brasileiras e a vivência com o grupo me motivou a acompanhar mais de perto os festejos tradicionais. Um desses festejos é a festa do Cavalo Marinho de Pernambuco, folguedo que será abordado neste texto por meio da figura do Seu Ambrósio. Desde 2017, quando participei do *Encontro de Cavalo Marinho* na Casa da Rabeca, alimento um grande afeto por essa manifestação, o que me leva, até os dias de hoje, a realizar uma pesquisa pessoal sobre o assunto.

Bom, essa costura de caminhos, em 2018, me levou a assumir a oficina de *Histórias e Brincadeiras* no Espaço Corre Cutia, em Belo Horizonte, e foi nessa escola que a semente desta pesquisa brotou alguns anos depois, em 2021. A proposta das aulas sempre esteve vinculada às vivências corporais de histórias e brincadeiras inspiradas na cultura popular brasileira.

Antes de seguir essa narrativa, é importante ressaltar que, no tempo da minha experiência, pude perceber um ponto fundamental que estabelece a relação entre a infância e a cultura popular: o brincar. Compreendo que o brincar na infância dialoga profundamente com a figura do brincante presente nas festas populares. De que maneiras essa relação se estabelece? Como provocar esse atravessamento nas propostas em dança na escola? Pronto. Esta pesquisa começou a ser desenhada a partir dessas perguntas.

Ainda sem perceber que estava convergindo com essas ideias, iniciei um projeto no mês de maio/2021 na escola de educação infantil em que trabalho propondo o diálogo entre o uso da máscara N95 (utilizada em função da pandemia de COVID-19) e os mascaramentos existentes nas festas populares brasileiras. Seria uma forma de ressignificar o uso da máscara no cotidiano das crianças na escola a partir do contexto e do corpo dos brincantes das tradições.

O projeto foi realizado no período do ciclo junino com o intuito de celebrar a Festa da Cultura Popular, evento tradicional da escola que não foi realizado no ano anterior pelas restrições sanitárias necessárias para o momento. Em 2021, ainda não seria possível realizar a festa como era feita antes da pandemia, porém o retorno presencial à escola trouxe algumas possibilidades para essa realização, como, por exemplo, a documentação do processo e o

compartilhamento de forma virtual. Durante dois meses e meio, os “Mascarados” alimentaram as pesquisas, brincadeiras, experimentações e criações com as turmas, envolvendo toda a comunidade escolar em torno de um tema em comum.

O retorno das famílias, da equipe escolar e, principalmente, das crianças nos meses seguintes à festa, me fez pensar na potência do trabalho, o que nutriu o meu desejo de estudá-lo enquanto possibilidade artística, pedagógica e política. Nesse momento, os caminhos da prática com a pesquisa se cruzaram e o objeto de estudo se mostrou de forma nítida. A experiência do projeto, aliada ao andamento da disciplina de “Pesquisa em Dança”, fez-me perceber o quão viva a pesquisa estava - acontecendo, inclusive, em tempo real.

A experiência com a Festa da Cultura Popular levantou questões acerca de como o brincar permeou as relações entre a infância, o contexto mundial, a dança na escola e a cultura popular. Essa pesquisa se propõe a pensar sobre as costuras que possibilitaram a poética da criação e fruição das propostas relacionadas às festas populares que se utilizam de máscaras, analisando, principalmente, o papel do brincar como gerador de engajamento, afeto e transformação.

Para acessar o objeto de estudo, foi preciso acionar a memória, a oralidade e os registros documentais. Dessa forma, foi possível viabilizar o estudo de caso do projeto “Mascarados” que se propôs a investigar quais são os papéis do “brincar” na infância e como esse brincar permeou as vivências em danças populares brasileiras na educação infantil.

No capítulo 1, discorro acerca do brincar como um elemento fundamental que está relacionado à infância, à dança e à cultura popular. Autoras como Marques (2012), Pereira (2019) e Moreira (2015) contribuem com seus pontos de vista sobre a importância do brincar como fator estruturante de vínculos sociais, ancestrais e culturais.

Em seguida, no capítulo 2, apresento um breve relato da minha experiência com a oficina de *Histórias e Brincadeiras* e os efeitos da pandemia no cotidiano escolar, que impôs condições sanitárias severas como o uso da máscara, a higienização constante do espaço e do corpo e a criação de bolhas de convivência social. Ainda no capítulo 2, serão apresentados alguns mascaramentos na cultura popular brasileira e a metodologia utilizada na pesquisa.

O estudo de caso está descrito no capítulo 3, etapa da pesquisa regada por memórias do projeto alimentadas por trechos das entrevistas com a equipe da escola. Serão apresentadas as primeiras abordagens sobre o tema e a observação dos grupos para a escolha dos mascarados.

No capítulo 4, além de narrar o processo buscando relatar o papel do brincar na

vivência artística, serão apresentados os mascarados escolhidos como pesquisa e as principais referências utilizadas junto às educadoras.

O capítulo 5 reserva a análise de conteúdo feita a partir da proposta de Minayo (2003). Algumas questões das entrevistas foram escolhidas para uma análise mais minuciosa estabelecendo relações entre o brincar e a dança no projeto. Finalizando o trabalho, retomo as principais questões abordadas com suas potências e desafios.

Realizar essa pesquisa é contribuir com a produção de registros e documentação pedagógica em dança, servindo, também, de referencial para atender à legislação que ampara o ensino de danças, culturas afro-brasileiras e culturas indígenas nas escolas.

1. DANÇAS E BRINCARES

“ – Às vezes, eu olho também para a natureza e vejo uma dança.

– Como assim? Uma dança?

– Muitas coisas na natureza se movimentam para cima,
para baixo, para os lados, rodopia e pula”

(PEREIRA, BERNARDES, ALEIXO, 2018, p. 11)

Fogo queimando a lenha na fogueira. Vento balançando as folhas das árvores. Água descendo a queda da cachoeira. Nuvens se deslocando e formando desenhos no céu. A natureza se movimenta e o olhar sensível da criança descrito na epígrafe acima percebe a dança. Ao dizer, “*vejo uma dança*”, a criança reafirma a dança como uma linguagem, portanto, uma ação humana relacionada ao movimento e ao pensamento. O fato de se “ver uma dança” em “muitas coisas na natureza” demonstra um reconhecimento de códigos e sentidos que se estabelecem na relação da coisa e seu observador. Relação. Essa é uma palavra-chave para as discussões a seguir.

1.1 Corpo-teia

A dança se dá na relação. Relação com o outro, consigo mesmo, com o ambiente. Uma relação espiralar de troca que atravessa espaços e tempos. Nessa perspectiva temporal, conectar-se com movimentos ancestrais é algo que instiga investigações e pesquisas acerca da história da dança. “(...) o primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em ação de dança tem 14.000 anos” (BOURCIER, 2006, p. 2). Bourcier (2006), enquanto historiador, reuniu alguns documentos considerados registros fundamentais da presença da dança desde a época paleolítica. “Numa parede da gruta de Gabillou (perto de Mussidan, na Dordonha), está representado o ancestral dos dançarinos (...). As pernas, sem dúvida humanas, indicam uma espécie de salto no lugar” (BOURCIER, 2006, p. 5). Pistas como essa contribuem na construção das narrativas sobre pessoas que dançaram de alguma forma em alguma época por algum motivo.

Faz-se importante pensar que essas pistas também nos fazem levantar hipóteses sobre porque esse registro foi feito? Seria apenas o ancestral na gruta de Gabillou que realizou uma pirueta àquela época? Quantas danças e seus dançantes não foram registrados em desenhos de grutas, em pinturas de jarros, em esculturas de pedra, em quadros e fotografias?

Em se tratando de registros documentais, acessar as histórias das danças sempre foi um desafio. Além de questões técnicas, há, também, a questão do uso do poder. Por estar intimamente relacionada com o corpo, a dança foi, muitas vezes fator determinante na estruturação de uma relação de domínio. Quando e como se movimentar, o que pode ser expressado, quais estéticas serão recontadas.... Talvez, uma outra relação que exista na dança seja a relação com o poder. Quais danças puderam ser reconhecidas, praticadas e valorizadas enquanto tal? Quantos registros corporais e orais das narrativas que nos foram contadas se desprenderam no tempo?

Um exemplo dessa relação de poder foi a resignificação e apropriação de movimentos ritualísticos populares pela Igreja Católica durante a Idade Média (século V a XV). Sendo esse período marcado pela busca do controle do corpo¹, a dança não poderia se enquadrar nos preceitos da religião por estar vinculada aos rituais que foram considerados “pagãos” e por permitir a manifestação da espontaneidade e alegria individuais. Apropriando-se estrategicamente das danças populares que existiam e persistiam, a Igreja estabeleceu que em determinadas datas e locais seriam permitidas a prática da *chorea*² e do *tripudium*³, cedendo um pouco às próprias restrições, mas limitando as manifestações populares como forma de garantir o controle social. De uma maneira geral, a dança não foi integrada aos rituais da liturgia católica cumprindo apenas a função de divertimento.

Mesmo com as estratégias de controle e a falta de documentação cientificamente aceita, pode-se pensar que outros sentidos foram acionados, possibilitando a constituição de uma memória corporal coletiva envolvendo filosofias, fundamentos, epistemologias, estéticas e movimentos. Marques (2012) fala sobre um pensamento compartilhado entre vários autores que acreditam na constituição cultural e histórica dos corpos, levando em consideração as subjetividades que atravessam tempos e espaços.

Nessa linha de pensamento, adota-se o conceito de que não existe um corpo abstrato genérico que pertence à *espécie humana*, mas muitos corpos, cada um com suas características próprias, influenciados e contaminados pelos tempos e espaços históricos e sociais em que vivem e atuam. (MARQUES, 2012, p. 31)

¹ Segundo Jacques Le Goff e Nicolas Truong (2006), a concepção de corpo na Idade Média é atravessada por uma tensão entre repressão e exaltação, humilhação e veneração. Havia uma necessidade de reger os impulsos do corpo “...pela razão em prol dos prazeres superiores do espírito” (p. 12).

² Segundo BOURCIER (2001, p. 48), a *Chorea* “era uma dança de roda fechada ou aberta muito praticada sob o nome da Carola na Idade Média até o século XIII”.

³ Segundo BOURCIER (2001, p. 48), o *Tripudium* era “uma dança em três tempos, na qual os executantes não se tocavam; na Carola davam-se as mãos ou se seguravam pelo antebraço”.

Dessa forma, pode-se dizer que os corpos não existem sozinhos. Retomamos a ideia de que eles se dão a partir das relações que se estabelecem ao seu entorno, relações essas que atravessam tempos e permeiam os poros da pele. O corpo é um encontro do ser com a comunidade em suas diversas esferas, assemelhando-se a uma teia com suas múltiplas conexões internas e externas. Entendendo o “próprio corpo” como uma “rede de relações”, Marques (2012, p. 31) propõe que “(...) trabalhar os corpos – permitir e incentivar que eles brinquem e dançam, que se transformem – já é em si uma forma também de transformar o mundo em que vivemos”. A autora considera a dança como um ato político, uma forma consciente de agir no mundo para formar cidadãos críticos e autônomos. Esse ponto será abordado mais especificamente adiante.

Um outro artista docente que também possuía uma visão política da dança foi Klauss Vianna (1928-1992). Ele acreditava que todas as pessoas, independente da sua profissão ou classe social, poderiam se expressar por meio do corpo e do movimento. Mais do que isso, cada ser humano possui um jeito particular de existir e, por isso, de dançar.

O que busco, então, é dar um corpo a essas pessoas, porque elas têm coisas a dizer com o seu corpo. (...) O que importa é lançar as sementes no corpo de cada um, abrir espaço na mente e nos músculos. E esperar que as respostas surjam. Ou não. (VIANNA, 1990, p.131 *apud* MILLER, 2016, p. 21).

A semente sugerida por Klauss Vianna talvez fosse o gatilho necessário para despertar corporeidades que ficam registradas na memória corporal das pessoas. Talvez seja necessário acordar o corpo para criar espaços entre as articulações de forma a encontrar frestas ou aberturas que acessem memórias ancestrais armazenadas internamente.

Com essa imagem inspirada no pensamento de Klauss Vianna, pode-se dizer que dança é para quem tem corpo considerado em seu sentido holístico. Corpo que sente. Corpo que dança. Corpo que pensa. Corpo todo. “Eu penso com o corpo todo: emoções, sentimentos, sensações, intuições, tudo faz parte de mim” (PEREIRA, BERNARDES, ALEIXO, 2018, p. 16). Esse é o relato de uma criança narrado pelas autoras no livro “*Pra que serve a arte?*”. Nessas palavras, é possível perceber a relação integral e dialógica entre corpo, vida e arte. Um espaço de experiência, palavra que merece ser tratada a partir do pensamento de Bondía (2002).

Experiência foi definida pelo autor como “o que nos passa”, o que atravessa. Apesar das inúmeras situações que acontecem diariamente, a experiência se mostra rara. “Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o

nosso mundo” (BONDÍA, 2002, p. 21). A vida está organizada para que nada seja capaz de *passar* ou *atravessar* e, conseqüentemente, esvaziar as possibilidades de experiência.

Segundo o mesmo autor, o mundo moderno não abre espaços para que a experiência aconteça por muitas razões. Primeiramente, experiência é o contrário de informação, signo da sociedade contemporânea. Essa é utilizada, muitas vezes, para cancelar a experiência. A informação está relacionada às notícias, ao que está do lado de fora do sujeito. Não toca, muito menos atravessa. Ele pontua que saber muitas informações não implica em ter conhecimento ou experiência.

Aliada ao excesso de informação está o excesso de opinião. A sociedade moderna estabelece com o periodismo uma estrutura perigosa de fabricação de opiniões a partir das informações divulgadas. Manipulado pela mídia, o sujeito é entendido como um “(...) suporte informado de opinião pública” (BONDÍA, 2002, p. 22). Essa relação vai além da mídia, sendo percebida, também, na estrutura de ensino e aprendizagem das escolas. Além de receber muita informação já estabelecida no currículo escolar, o aluno precisa ter opinião sobre tudo. A opinião é considerada a reação subjetiva à informação que é objetiva e, muitas vezes, é incentivada uma reação que se resume a estar contra ou a favor de algo. A aprendizagem é considerada apenas se o sujeito for capaz de emitir opinião a partir das informações recebidas.

Outro aspecto que interfere na experiência é a falta de tempo. O consumidor de notícias busca quantidade, não pára, possui muitas opiniões e não consegue criar memórias. A experiência demanda tempo, demanda pausa, demanda silêncio. Aliado à falta de tempo está o excesso de trabalho. As pessoas cada vez mais se ocupam de diversas atividades cotidianas, ficam com a cabeça cheia e não permitem que algo aconteça, não permitem que algo o atravesse. Existe uma ânsia, no sujeito moderno, de realizar coisas, mudar situações, conquistar novos obstáculos, calcar novas posições. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Em contraponto à falta de tempo, ao excesso de informação e de opinião, Bondía (2002) escreve sobre o sujeito da experiência, colocando-o como alguém que se disponibiliza, é flexível, é receptível e, sendo assim, possui passividade – uma passividade que está mais relacionada à capacidade de esperar e receber do que à inatividade. O sujeito da experiência se apresenta como um espaço onde as coisas podem chegar, serem recebidas e acontecerem.

Para ele, o sujeito da experiência é capaz de ousar e atravessar um território onde não conhece o caminho, um lugar que pode ser perigoso, desconhecido. Assim como um pirata, o sujeito da experiência se expõe ao desconhecido, percorre caminhos estrangeiros que lhe são estranhos, novos e, assim, ousa se expor. Segundo Bondía (2002), a própria palavra *experiência* em alemão reforça a ideia de viajar. A travessia apresenta um risco e é carregada de experiência que pode ser entendida como transformação. Essa transformação é pessoal e intransferível, portanto, a experiência é sempre única pois depende de cada um e sua subjetividade.

Um saber que vem da experiência apresenta uma relação entre conhecimento e vida humana, tornando-se distinto do saber científico e técnico. Para tal, conhecimento deve ser entendido como algo além do que mercadoria intelectual e a vida deve ser mais do que satisfazer as necessidades biológicas.

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *pátheimáthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O autor ressalta que a experiência seria responsável por uma construção do conhecimento de forma mais significativa, uma vez que promove uma escuta atenta do momento. A experiência demanda interrupção, pausa para olhar, sentir e perceber. Dessa forma, o olhar descansa, repousa e pode ver o que ainda não foi visto pois se permitiu parar sem pressa. Esse é um saber que modifica a relação com o erro, engaja a pessoa com paixão, valoriza o que é singular, se relaciona com a vida e é capaz de formar e transformar. Sendo particular, é um saber ligado ao indivíduo, portanto, finito.

Tempo, singularidade, presença, travessia e relação. Palavras utilizadas para tratar sobre a experiência, mas que podem, facilmente, serem utilizadas para se remeter às infâncias. “A Cultura da Criança é marcada por uma contínua pulsão para o crescimento através de uma forte determinação para criação de novos desafios e novos vínculos” (PEREIRA, 2019, p. 26). A criança, por meio da sua constante busca pela descoberta do mundo e de si, inicia a estruturação do seu corpo-teia, sempre em expansão e ávido por travessias e experiências. “A criança sabe do que ela precisa, e o brincar é a prática por ela criada para dar respostas às suas necessidades” (PEREIRA, 2019, p. 26).

1.2 Brincares

Muitos são os olhares sobre os brincares nas infâncias. Diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre a temática buscando compreender, sob sua perspectiva, esse lugar de potência que conecta espaços e tempos. Conecta, inicialmente, quando se trata da sua própria etimologia⁴ que carrega em si a ideia de criar vínculos. Uma palavra que carrega o sentido e a força de se estabelecer ligações consigo, com o outro e com o mundo. “O brincar coloca em experiência vivida aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana” (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2016, p. 7).

Segundo a experiência das autoras, o brincar, em qualquer fase da vida humana, está associado à criação dos processos históricos, tendo um papel fundamental de “preservar elementos estruturantes da humanidade”. Huizinga (2019) também trabalha com a percepção sobre o lúdico e o jogo como fenômenos sociais e universais. Para ele, o homem tem uma capacidade inata para o prazer e o sorriso. “(...) o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização” (HUIZINGA, 2019, p. 6). O brincar está relacionado à cultura da humanidade.

Pensar o brincar na infância é pensar sobre as formas simbólicas utilizadas pelas crianças para se vincularem ao mundo recém-encontrado, um mundo histórico, social e afetivo. Por isso, brincar é parte fundante da *cultura da infância*. “Ao brincar, a criança se apropria das regras e dos valores sociais que a circundam (Vygotsky, 2007), efetuando transformações fundamentais para o seu desenvolvimento psicológico” (MOREIRA, 2015, p. 55). Nesta perspectiva, é por meio da brincadeira que a criança experiencia situações e sentimentos no mundo buscando “entendê-lo, interpretá-lo, elaborá-lo, transformá-lo e ampliá-lo”. O brincar pode ser percebido, então, como linguagem da infância.

O brincar na infância é um direito da criança garantido tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ (ECA) quanto no texto da Base Nacional Comum Curricular⁶ no diz respeito aos “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”.

⁴ “A palavra brincar tem origem latina, vem de *vinculum*, que quer dizer laço, é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou *brinco* e originou o verbo brincar” (MARQUES, 2012, p. 29)

⁵ Art. 5º: Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e

Especificamente na área pedagógica, existe uma tendência – ainda a ser superada – de considerar o brincar como um meio para se atingir determinados objetivos: o brincar justifica-se na dimensão escolar como um recurso para se apreender determinadas habilidades. Aprender a contar, por exemplo. Ou para a aquisição de habilidades motoras. Isso também é possível. Mas há uma diferença entre admitir o brincar como um meio para cumprir determinadas metas de aprendizagem ou de considerá-lo como expressão máxima da criança, e assim como um fim em si mesmo. (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2015, p.4 *apud* SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2016, p. 4)

As autoras levantam a questão sobre o brincar ser utilizado como meio para se alcançar resultados esperados, metas impostas que vêm de fora para dentro. Entretanto, elas defendem a valorização do conhecimento intuitivo da criança guiando os próprios desejos e formas de brincare. Seria a partir desse espaço que os conhecimentos ancestrais poderiam ser acessados e atualizados no corpo de agora.

A abordagem de Pereira (2019, p. 22) também vai ao encontro desse pensamento. “Qualquer atitude que identifique o brincar dentro da categoria de brinquedos pedagógicos (...) irá comprometer sua essência, produzindo equívocos que espelham uma postura reducionista, comprometendo a singularidade desse gesto humano”.

A autora, conhecida como Peo e responsável por fundar o Centro de Estudos Casa Redonda (SP), defende a importância do brincar ser entendido como “linguagem de conhecimento” que possui jeitos singulares de acontecerem nas infâncias. Para Pereira (2019), não foi à toa que a língua portuguesa criou duas palavras para designar o fenômeno lúdico: brincar e jogar. Ela afirma que essa diferença foi crucial para que o brincar fosse entendido como verbo principal da infância. Outro ponto importante no Brasil é o fato de que a palavra brincar também esteja associada “aos folguedos e festas populares, cujos mestres dos brinquedos são chamados de brincadores ou brincantes” (Pereira, 2019, p. 21).

Paulino (2011), em sua pesquisa sobre o ator e folião no jogo das máscaras da Folia de Reis faz três referências às pessoas que participam dos festejos populares, chamados de “devotos, foliões ou brincantes”. Se devoto está relacionado à fé, folião à festa e brincante à brincadeira, pode-se entender que a religiosidade dessas pessoas está intrinsecamente ligada às brincadeiras realizadas em festas. Para Moreira (2015), isso se justifica pelo fato de que o

de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2019, p. 188).

⁶ “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38)

brincar está vinculado a algo profundo da dimensão humana independentemente da idade e da localização.

Entretanto, justamente pelo brincar constituir a própria essência da vida humana, apesar de todas as tentativas de aniquilação da sua raiz — principalmente com o ingresso na vida adulta —, podemos encontrar pessoas que permanecem/resistem brincando após a infância. Esse brincar, no Brasil, pode ser observado nas manifestações artísticas da chamada cultura popular. Nesse caso, veremos, que brincar torna-se uma espécie de profissão (ofício de vida), denominada de brincante. (MOREIRA, 2015, p. 59)

Os brincantes são as pessoas que se dedicam a preparar e realizar os festejos, atuando de forma direta nos brinquedos populares. Eles carregam uma importância simbólica relacionada à resistência e à memória ancestral de povos e crenças. Naturalmente, as crianças que participam das comunidades que realizam os festejos, vivenciam a preparação em todas as suas instâncias. A devoção durante o ano, a construção dos figurinos, a agitação no dia da festa.... Pode-se dizer que, na brincadeira popular, as linguagens artísticas se entrelaçam de tal forma que o sentido de uma se completa na outra.

Por meio da mão forte e condutora dos mestres, todos têm a oportunidade, muito além do participar da narrativa, o de assistir e de produzir imagens não estáticas que unem movimento, cor, música, tambor, fitas, brilhos, bonecos, máscaras e penas (...). (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2016, p. 9).

Moreira (2015, p. 99), em sua dissertação sobre os sentidos do brincar na cultura popular, apontou “como o brincar assume diversos sentidos subjetivos no decorrer desse processo histórico”, sendo que o processo histórico é entendido como a própria vida dos participantes. Segundo ela, a necessidade de brincar perpassa todas as etapas da vida, de diferentes modos.

1.3 Danças na escola

Vimos que o brincar é fundamental para que a criança estruture o seu corpo-teia. Vimos, também, que o brincar não se limita às infâncias, o que pode ser percebido pelas ações dos brincantes nas manifestações populares brasileiras. Como foi relatado, na vida adulta, há uma continuidade da elaboração desse corpo-teia buscando relações, cada vez mais profundas, com o encantamento ancestral.

Retomo, aqui, o olhar de Marques (2012, p. 30) para o próprio corpo como uma rede de relações. A autora pontua sobre a importância do brincar como fator de construção de

vínculos nesse contexto e estabelece uma associação fundamental do brincar com o dançar. “Brincar e dançar são linguagens muito próximas, principalmente em situações de ensino e aprendizagem das crianças pequenas”. Segundo ela, o brincar e o dançar caminham juntos, uma vez que o corpo está presente nas experimentações, criações e interações com o mundo. “Nessa abordagem, nossos corpos não são meios, canais ou instrumentos, mas sim protagonistas das brincadeiras e das danças (...) e, ao mesmo tempo, são as brincadeiras e as danças que constituem e constroem nossos corpos” (MARQUES, 2012, p. 32).

Entendendo tal aproximação entre as linguagens, seria possível pensar que toda brincadeira é uma dança ou toda a dança é uma brincadeira? Bom, Marques (2012) aponta uma diferença fundamental no que diz respeito às maneiras de constituir os corpos. Para ela, a brincadeira constitui corpos lúdicos e a dança corpos cênicos. “O corpo cênico tem o potencial criador, criativo e construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas” (MARQUES, 2012, p. 35). Para a autora, é fundamental que eduquemos *Corpos Cênicos Lúdicos* engajados no estabelecimento de vínculos com os outros e com o mundo. Há mais de 30 anos, artista docente Isabel Marques⁷ se dedica ao ensino da dança na escola de forma crítica, tratando da necessidade da inserção curricular da disciplina na educação básica e da importância da formação qualificada de professores para atuarem na área. A autora considera fundamental pensar sobre as relações “com/quem se move? O que se move? Onde se move? Por que se move? “Estariamos, assim, também contribuindo para a educação de corpos sociais cidadãos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem” (MARQUES, 2012, p. 35).

O espaço da Dança na escola está garantido por meio do componente curricular Arte na BNCC. “A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado” (BNCC, 2017).

A Dança é uma das linguagens da Arte. No Ensino Fundamental, a dança é pensada como uma rede complexa, uma vez que o/a estudante, ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado, articula-os ao seu contexto, transforma e problematiza percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si e do mundo. (BNCC, 2017)

Marques (2012) critica a falta de formação específica para profissionais que atuam nas escolas de educação infantil tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas formações continuadas oferecidas pelas escolas e pelo governo. Sem estudo crítico, o ensino da dança se baseia em

⁷Além de muitos livros publicados, Isabel Marques é atuante em eventos da área e dirige o Instituto Caleidos em São Paulo em parceria com Fabio Brazil.

mera intuição, aptidão ou repertório prévio que o professor apresente. Dessa forma, a Dança é percebida, muitas vezes, como horário de entretenimento ou relaxamento e, assim, entendida de maneira vazia de intenções pedagógicas e sociais. A autora pontua que a Dança é uma linguagem e, por assim ser, possui conteúdos específicos a serem tratados. “Portanto, dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que corpos se relacionem consigo mesmos, entre si e com o mundo” (MARQUES, 2012, p. 28).

Baseada em sua formação como mestre em Dança no Laban Centre for Movement and Dance, Marques (2012) organiza os componentes da Dança em três agrupamentos: o intérprete (quem dança), o movimento (o que se dança) e o espaço cênico (onde se dança). Pensar as interações entre os componentes da Dança reafirma um lugar próprio de linguagem artística, diferenciando-a de um movimento realizado, por exemplo, em um jogo esportivo que possui outras finalidades.

Marques pensa o ensino da Dança sempre em relação ao outro e ao mundo, impregnando de sentidos as práticas escolares e entendendo o potencial transformador da área no currículo escolar. Historicamente, a escola tradicional cumpre um papel de manutenção do sistema social existente. As práticas escolares de organização de corpos e pensamentos existem para manter a estrutura da hegemonia e da desigualdade. “Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso do controle da violência, mas pela produção de consensos sobre sua dominação” (ALMEIDA, 2018, p. 31). Os conteúdos trabalhados nas matérias, a disciplina dos corpos dentro do espaço escolar, a noção de certo e errado, as formas de avaliação, tudo isso contribui para a construção de consensos entre as pessoas e o desenvolvimento do que Foucault (1975) chamou de “corpos dóceis”. O corpo existe dentro de um contexto e é permeado de relações e histórias. Atuar com esses corpos implica em uma ação direta de transformação no mundo. A Dança na escola possui, assim, um papel político fundamental de transformação e pensamento crítico.

Considerando o lugar da Dança na escola como potencial transformador pelo movimento, aliado ao entendimento da íntima relação entre dança e brincar na educação infantil, seria possível estabelecer um diálogo entre as danças feitas pelos brincantes nas manifestações populares brasileiras e os brincantes dançados nas infâncias? A corporeidade dos brincantes poderia ser uma referência para o trabalho com a dança na escola? Valorizar essas narrativas em movimento seria uma forma de abrir espaço para outras histórias serem contadas?

2. CARA DE QUÊ?

Uma palavra muito citada no capítulo anterior foi “relação”. O brincar na infância, na dança ou na cultura popular se dá, principalmente e intimamente, no encontro. Dessa forma, pesquisar um projeto com essas temáticas realizado dentro de uma escola torna necessário ampliar o olhar para perceber qual espaço educativo estava acolhendo as ideias. Os valores e ideias compartilhadas no ambiente escolar podem alimentar ou não as propostas vindas de uma oficina especializada⁸. Por essa razão, a narrativa do projeto “Mascarados” precisa começar com a história da oficina e sua relação com a escola.

2.1 Oficina de *Histórias e Brincadeiras*

Localizado em uma casa antiga da década de 50 no bairro Cidade Jardim em Belo Horizonte, o *Espaço Corre Cutia* funciona como uma casa de brincar para crianças até 8 anos e como escola regular contemplando o primeiro e segundo períodos do ciclo da Educação Infantil. Carinhosamente chamada de Casa Amarela pela comunidade escolar, o espaço atua há 6 anos como um acolhimento para a primeira infância na cidade de Belo Horizonte. Diariamente, há uma média de 110 crianças divididas em 11 turmas em cada turno que circulam pelos espaços da casa seguindo os combinados feitos com a educadora na roda de conversa que inicia o encontro. “Além dos momentos de brincadeira, as crianças fazem uma oficina especializada por dia com profissionais capacitados em diferentes linguagens: música, artes plásticas, teatro, dança e culinária” (ESPAÇO CORRE CUTIA, 2018).

A proposta é valorizar o contato com a natureza, o brincar livre, o afeto e a criação. Para tal, a própria estrutura do espaço foi pensada de maneira estratégica: as crianças circulam entre dois grandes quintais com árvores frutíferas, um tanque de areia, biblioteca, e salas preparadas para estimular a criação, o faz de conta e a experimentação. Vale ressaltar que há vários acessos para adentrar a casa, o que já provoca a curiosidade na elaboração de trajetórias e passeios internos.

Nossa proposta pedagógica é baseada nas teorias sócio interacionista e construtivista do desenvolvimento infantil e tem inspirações na Pedagogia Montessori e na Abordagem Pikler, tendo como objetivo o desenvolvimento da autonomia, da coletividade e da liberdade de movimento e de criação. (ESPAÇO CORRE CUTIA, c2018)

⁸ Oficinas especializadas são as oficinas que trabalham com temáticas específicas, em muitos casos, dentro das linguagens artísticas.

Logo no início do encontro, as crianças se reúnem com a educadora responsável para combinarem a rotina do dia. Nesse momento, a turma escolhe as brincadeiras que têm interesse de fazer, conversam sobre a oficina que será realizada e se organizam para passar o turno juntos. A roda de conversa é uma das formas de organizar o que a equipe entende como o tempo para as brincadeiras livres. “É aquela brincadeira que surge das necessidades e dos interesses próprios e se desenvolve a partir da imaginação e criação infantil, fruto do mundo interno de cada criança” (HORTA, c2018). Segundo Horta, o papel do adulto nesse contexto é de participar como mediador, observando os acontecimentos, oferecendo recursos e até propondo “brincadeiras da cultura infantil”.

Ao pular, correr, subir, descer, cavar, fazer castelos, amarrar cordas, fazer experimentos e experiências ela desenvolve a motricidade ampla e fina, o equilíbrio, a destreza, a força, a coragem e a autoconfiança. Se ela pode criar, imaginar e fantasiar isso contribuirá para o desenvolvimento da criatividade, da resiliência e da autoestima. Se a brincadeira acontece em grupo, ela ainda favorece a capacidade de socialização e tudo que deriva dela: empatia, respeito, coletividade e o desenvolvimento ético e moral. E se a gente proporcionar a brincadeira livre ao ar livre, em contato com a natureza, ainda contribuímos para a saúde física das crianças e para a formação de seres que respeitam o meio ambiente por se verem parte dele. (HORTA, c2018)

A oficina de *Histórias e Brincadeiras* acontece como aula especializada oferecida semanalmente para cada grupo. As histórias e brincadeiras na primeira infância atuam como ponto de contato entre a sociedade e a criança que está saboreando o mundo em muitas primeiras vezes. Os saberes e fazeres dos que vieram antes convidam as crianças a experienciar a vida conhecendo alguns caminhos que foram trilhados e aprendizados reconhecidos. “Essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica” (REYES, 2017)

Desde 2018, quando assumi as aulas, a oficina teve como objetivo proporcionar um espaço de vivenciar histórias da cultura popular brasileira a partir de brincadeiras corporais lúdicas voltadas para a cultura da infância. Essa temática faz parte das minhas pesquisas há um tempo e convergiu facilmente com a proposta da oficina que existia no espaço.

Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só com leite, mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas – onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. (REYES, 2017)

Apresentar a bagagem simbólica da cultura popular brasileira é promover esse encontro de gerações e vivências ocorridas nesse território comum, mas em tempos diferentes dos que são compartilhados atualmente. É, também, uma ação política que visa valorizar as memórias da formação desse país.

As histórias dos *Brasis*⁹ foram atravessadas por uma única narrativa colonizadora e branca que chegou a esse território de maneira hostil, ameaçadora e violenta escravizando diferentes povos, impondo crenças, costumes e relações. O fim da escravidão não implicou no fim da opressão que segue até os dias de hoje de formas diretas e indiretas. A resistência existe. Sempre existiu, lutando pela sua sobrevivência e exigindo respeito ao seu território material e imaterial. Parte dessa luta pela resistência está relacionada com a luta pela existência, uma existência que seja reconhecida institucionalmente pelos órgãos governamentais e que possua políticas públicas para, dentre outras reivindicações, garantir o não apagamento das memórias desses povos.

Algumas conquistas foram alcançadas no âmbito das legislações brasileiras. Uma delas é a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) que, depois de sete anos, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). De acordo com a nova lei, torna-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio de todas as escolas do país. Depois de cinco anos, a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) foi criada para alterar as anteriores e incluir como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A lei institui que todo o currículo escolar deve atuar no ensino da temática, com ênfase nas áreas de educação artística, literatura e história. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui os conteúdos de cada matéria de maneira mais detalhada, obrigatória e dedica vários trechos ao tema das matrizes culturais brasileiras.

As desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade brasileira tem contribuído para a promoção de uma massificação cultural que, muitas vezes, não reconhece e valoriza a diversidade e pluralidade cultural do Brasil. Também contribuíram para uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Brasil. Por muito tempo, a história ensinada na escola foi a história vivida e contada na perspectiva das matrizes europeias. Essa perspectiva não levou em consideração a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. (BRASIL, 2017, p. 49)

Especificamente na educação infantil, a BNCC propõe, dentro do Campo de Experiência¹⁰ “O Eu, o Outro e o Nós”, o contato com outros grupos sociais, hábitos e

⁹ Termo utilizado no plural como uma referência aos diversos povos que compartilharam o espaço nacional.

¹⁰ O documento oficial estruturou cinco *Campos de Experiência* que tem como objetivos garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança nessa etapa. Além do que foi citado, há, também: Corpo, gestos e

narrativas. “Nessas experiências, [as crianças] elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 40).

Entendendo o compromisso social, legal e ético de atuar com a temática na primeira infância, o repertório trabalhado na oficina, desde 2018, tratou de contos, lendas e fábulas brasileiras, festejos regionais, ciclos festivos, danças tradicionais das diversas regiões, culturas indígenas e afro-brasileiras. A cada semestre, o projeto da oficina é pensado em parceria com as educadoras levando sempre em consideração as falas e desejos das crianças. O assunto será mais discutido posteriormente.

Enquanto estudante do curso de Dança na UFMG, entendo que todo o conhecimento se dá no corpo, pelo corpo e com o corpo. Dessa forma, todo o repertório da oficina é proposto a partir de vivências corporais, considerando espacialidades internas e externas, referências estéticas e práticas das danças brasileiras, esquema corporal e outros conteúdos de Dança.

2.2 Para fugir do vírus...

*“De uma hora para outra, meu mundo se encolheu, ficou do tamanho do meu quarto”
(BRITO, 2021¹¹)*

Em março de 2020, a cidade de Belo Horizonte parou em função da pandemia causada pelo COVID-19. O isolamento social fez-se necessário como uma medida de proteção sanitária contra o vírus que adoeceu o mundo em poucos meses. De acordo com o site oficial do Ministério da Saúde, desde março de 2020, foram mais de 640.000 mortos no país. O aumento do número de mortes somente foi desacelerado quando teve início a campanha de vacinação em janeiro de 2021.

Segundo o site oficial do Ministério da Saúde, a “COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. A transmissão se dá pelas vias respiratórias por meio de gotículas, contato ou aerossol e as principais medidas de prevenção são “(...) distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados e quarentena

movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

¹¹ Notas de aula particulares.

dos contatos dos casos de covid-19 (...)” (BRASIL, 2022).

O isolamento social provocou uma mudança brusca nas relações escolares. “Deixamos temporariamente nossos trabalhos presenciais, ficamos longe de nossos familiares, lidamos com a instabilidade financeira, com o medo da morte, do contágio e com todos os aspectos psicossociais gerados pelo novo coronavírus” (BANOV, 2020, p. 05). Assim como toda a sociedade, os educadores passaram por um grande processo de experimentação diária e reflexões constantes, visando alcançar uma adaptação à situação inusitada, nova e desafiadora. Artistas e docentes precisaram transpor as aulas para o cenário virtual tendo que lidar com recursos nunca utilizados, em muitos casos, e sem qualquer formação prévia para o uso dos mesmos como programas de edição de vídeos, realização de *lives* em redes sociais, uso de aplicativos de reunião online, aulas via *whatsapp*, dentre outros.

Os desafios do ensino remoto foram muitos. Além do que diz respeito à falta de *know-how* dos profissionais, a desigualdade se mostrou de maneira intensa e cruel. “Uma grande parte da população brasileira não teve meios para que o ensino remoto se efetivasse” (BANOV, 2020, p. 7). Muitas crianças ficaram sem o acesso às aulas e sem os cuidados que recebiam na escola, estando vulneráveis às situações de violência doméstica e fome.

Inserida nesse contexto de incertezas e medos, a oficina de *Histórias e Brincadeiras* para crianças de 1 a 7 anos no Espaço Corre Cutia, também precisou se adaptar às demandas e possibilidades do momento. “Foi à distância, de forma inesperada e por muitos de nós indesejada, que o presencial se tornou virtual. Sem qualquer preparação para tal, adaptamos a arte da presença para a arte da ausência ou da presença virtual” (BANOV, 2020, p. 6). A partir de março de 2020, todas as aulas foram suspensas em função do isolamento social quando a escola começou a pensar em alternativas para alimentar o vínculo com as crianças.

De uma maneira geral, as famílias da escola onde atuei tinham acesso às tecnologias digitais e à internet e, dessa forma, foi possível utilizar o espaço virtual como mediador das relações. As gestoras propuseram que a oficina fosse adaptada para o formato de vídeo aulas que seriam enviadas às famílias semanalmente. Buscando contemplar o imaginário, o encantamento e o lúdico, cada vídeo aula contou com um momento de contação de história sobre a cultura popular brasileira e outra parte com uma sugestão de brincadeira para se fazer em casa. A cada semana, foi intencionado procurar formas diversas de abordar a história, tais como luz e sombra (Figura 1), fantoches (Figura 2), objetos de casa, dobraduras (Figura 3), imagens de livro, história desenhada (Figura 4), dedoches, participações especiais (Figura 9), dentre outros. Com relação à brincadeira, as propostas sempre estiveram relacionadas à

narrativa feita anteriormente e buscavam diferentes brinquedos e brincadeiras para serem feitos com ou sem o acompanhamento pela tela.

As aulas virtuais ou à distância exigiram dos professores o exercício de elaborar orientações concisas e objetivas, trabalhar a dança aproveitando outros referenciais a partir do enquadramento da tela e das projeções de novas imagens, e descobrir estímulos diferentes daqueles da aula presencial. (BANOV, 2020, p. 11)

Os 60 vídeos curtos (entre 8 e 15 minutos) produzidos no período de nove meses demandaram um longo tempo de produção que foi entendido em três etapas:

1. Preparação: abrangeu o planejamento, organização dos materiais e figurinos, roteirização, preparação do espaço e da iluminação;
2. Execução: consistiu na adequação da proposta para a tela ou ensaio da cena e filmagem;
3. Finalização: tratou da edição das imagens e entrega do material para a instituição.

Vale ressaltar a importância de entender o planejamento das aulas online como roteiros de cenas que deixavam a edição muito mais fácil de ser realizada. Nesse roteiro, eram pensados os enquadramentos e as adaptações das histórias e brincadeiras para o espaço da tela. Além disso, várias propostas foram pensadas utilizando recursos das tecnologias digitais como a produção de animações com objetos e recortes (Figuras 5 e 8) e a possibilidade de criar novos espaços na tela com a edição das imagens (Figuras 6 e 7).

Figura 1: Aula com o tema “Sons da fauna brasileira”



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 2: Aula com o tema “O Jacaré na Lagoa”



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 3: Aula com o tema “Urutau”



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 4: Aula com o tema “O mistério do ovo”



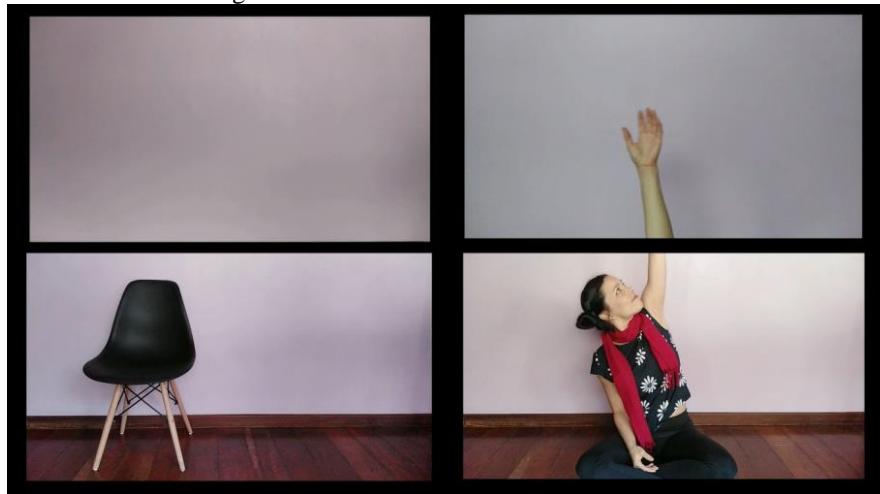
Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 5: Aula com o tema “O xote da Ema”



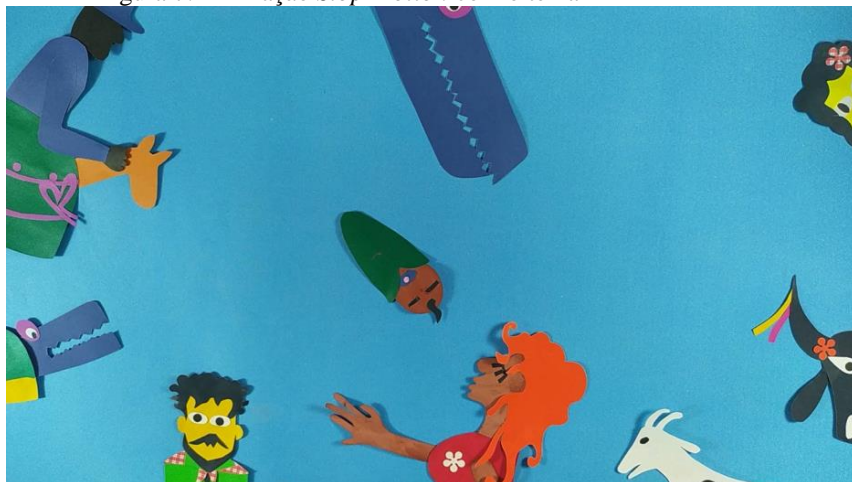
Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 6: Aula com o tema “Boi de Mamão”



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 7: Animação *Stop Motion* com o tema “Boi de Mamão”



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Figura 8: Aula gravada com o tema “Bicho Folharal” – participação especial da Maria Flor (minha filha)



Fonte: Frame retirado de videoaula feita em 2020 (arquivo pessoal)

Em 2021, com o início da vacinação no Brasil, os vídeos foram interrompidos para que houvesse uma possível retomada presencial. A escola elaborou um protocolo de biossegurança com as medidas sanitárias para evitar a contaminação e a disseminação do vírus. Todo esse processo foi feito de maneira delicada, observando os protocolos exigidos pelas instituições de saúde.

A retomada presencial das oficinas aconteceu em maio com todos os grupos, depois de pouco mais de um ano sem contato real com as crianças. A oficina se fez possível apenas em espaço aberto, com a higienização do tapete de couro utilizado sobre a grama a cada troca de turmas, com o uso de máscara de proteção facial e evitando trocas de objetos e o contato físico entre participantes e aicineira. Mesmo com toda a dificuldade, o convite para o retorno da oficina artística demonstra a importância do papel da arte no ambiente escolar. No *e-book* “Movimentos de afeto: por um protocolo poético e dançado de volta às aulas”, BANO (2020) defende que “(...) os saberes da dança podem ser fundamentais na criação de um ambiente sensível, de escuta, de interesse e atenção ao outro, o que pode facilitar a assimilação da complexa situação presente, de reintegração de grupos e comunidades (...)”.

Os primeiros encontros foram tomados de muita emoção, alegria e estranhamentos, principalmente com relação ao uso das máscaras de proteção N95 diante das crianças pequenas. Havia dificuldade nos diálogos, expressões, condução de propostas e reconhecimento do grupo. Muitas crianças não sabiam como eram os sorrisos das próprias educadoras, além do que foi necessária uma atenção maior para o uso da voz, pois as máscaras dificultavam a escuta e, consequentemente, era automático falar mais alto. A máscara fazia parte da rotina diária e se mostrava presente o tempo todo por meio do desconforto que causava.

Como contar histórias e propor brincadeiras corporais lúdicas com tais restrições expressivas, porém, tão necessárias para evitar a propagação do Coronavírus? Se a oficina visa proporcionar um tempo-espço de vivências e brincadeiras corporais inspiradas na cultura popular brasileira, quais propostas fariam sentido nesse momento? As dúvidas e observações nos primeiros contatos foram fundamentais para definir o tema do projeto que seria escolhido para a Festa da Cultura Popular, movimento que acontece anualmente¹² durante o ciclo junino na escola.

A não realização da Festa da Cultura Popular em 2020 e a possibilidade do retorno presencial em 2021 intensificou o desejo de pensar um projeto para celebrar o mês de julho. O retorno da oficina e a percepção da presença mascarada da equipe, foram os pontos de partida para iniciar esse movimento. Para que usar máscaras? Quais as suas funções? Quem as usa? Quando utilizá-las? As provocações direcionaram os olhares para as outras máscaras existentes no país e que carregavam significados distintos das que eram utilizadas na escola. Buscando ressignificar o uso desse novo acessório escolar, teve início o estudo dos mascaramentos utilizados nos festejos e brincadeiras da cultura popular brasileira.

A curadoria das máscaras que seriam estudadas por cada grupo¹³ se deu por meio da investigação dos interesses das crianças e projetos em que já estavam envolvidos. A partir do que foi salientado pelas educadoras (e em diálogo constante com elas), foi escolhido o “mascarado” que seria tema de pesquisa e criação de cada turma. Assim, a oficina visou contemplar os desafios corporais e emocionais vividos pelos grupos no momento em questão, promovendo um diálogo com a diversidade estética, corporal e cultural existente no Brasil.

2.3 Mascarados brasileiros

Utilizada para cobrir o rosto ou se estendendo para partes do corpo, a máscara é um acessório muito utilizado por diversos povos em diversos tempos. Paulino (2011), em sua tese sobre “O ator e o folião no jogo das máscaras da Folia de Reis” apresenta um panorama sobre a história das máscaras nas sociedades. Ele conta que, por muito tempo, na Europa antes do

¹² A Festa da Cultura Popular no Espaço Corre Cutia acontece anualmente como culminância dos projetos desenvolvidos no primeiro semestre de cada ano. Em 2020, ela não foi realizada em função do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19.

¹³ Lista de mascarados-referências trabalhados com as turmas: 1-Boneco de Olinda (PE); 2- Namoradeiras na Janela (MG); 3- Carrancas do Mestre Guarani (MG); 4- Festa dos Karetas (CE); 5-Mascarados de Pirenópolis (GO); 6- Zambiapungas (BA); 7- Grupo de Parafusos (SE); 8-Mascarados de Poconé (MT); 9- Caboclos e Rei Congo de Mestre Bebé (RN); 10- Caiporas (PE); 11- Palhaço da Folia de Reis (MG); 12- Mestre Ambrósio do Cavalo Marinho (PE).

Cristianismo, as máscaras foram utilizadas para estabelecer conexões entre os vivos e os mortos ou para garantir uma boa passagem entre momentos de crise como estações do ano e mudanças climáticas. Zenícola (2019) também pontua o papel da máscara de ser ponte ou ligação entre algo que transmita segurança para fortalecer as ações e as crenças dos envolvidos naquele momento. “Seja especificamente no rosto e ou pelo corpo, a máscara como artefato ou desenho corporal e, de muitas outras formas, estabelece vínculos no amplo e diverso mundo de memória e de sabedoria ancestral” (ZENICOLA, 2019, p. 4).

Com a chegada do Cristianismo, os rituais que utilizavam máscaras representavam um obstáculo à expansão da nova religião e, por isso, foi necessário ressignificar as festas que, a partir de então, seriam consideradas pagãs. Segundo um levantamento feito por Paulino (2011), algumas estratégias utilizadas para tal foram a realização de festas cristãs coincidindo com datas da cultura pagã, a apropriação de algumas máscaras para encenações bíblicas, a associação da máscara com a figura do diabo que se disfarça e mente e censura ao “riso” (que era entendido como forma de se conectar com as divindades pagãs). Paulino (2011, p. 84) ressalta que, “mesmo assim, o cristianismo não foi capaz de impedir que a fusão do cômico com o sério marcasse toda a religião popular da Idade Média”.

E, talvez por isso, o processo de diabolização paulatina a que foram sendo submetidos o riso, o corpo e a máscara com o advento do Cristianismo, por mais que tenha obtido êxito nas instâncias oficiais da igreja, não conseguiu impedir que estes mesmos elementos acabassem presentes em muitas de nossas manifestações populares. (PAULINO, 2011, p. 84)

Ao contrário do que aconteceu pela Europa, a religiosidade que se formou no Brasil não teve tantas restrições com relação ao uso de objetos e encenações. “Tal abertura parece ter sido bastante propícia para que a criatividade popular operasse” (PAULINO, 2011, p. 85). Essa característica favoreceu a criação das mais diversas narrativas populares que se utilizam de músicas, danças e objetos. “Possuímos um grupo numeroso de bailados, todos eles providos de maior ou menor entrecho dramático, textos, músicas e danças próprias” (ANDRADE, 2002, p. 31). Mario de Andrade (2002), em seu livro “Danças dramáticas do Brasil” apresenta um relato detalhado das manifestações que englobam cortejos, lutas e brinquedos populares. Logo no início da obra, o autor aborda o tema da imposição dos colonizadores buscando catequizar os povos a partir de narrativas dramáticas heróicas. Para ele, “o tema de cada bailado é conjuntamente profano e religioso, nisso de representar ao mesmo tempo um fator prático, imediatamente condicionado a uma transfiguração religiosa” (ANDRADE, 2002, p. 32).

Além das referências europeias cristãs trazidas pelos colonizadores, há, também “uma história de uso de máscaras que se inicia na África e se modifica radicalmente nas práticas brasileiras” (BUENO, 2014, p. 18). O autor apresenta diversas indicações da origem dos ritos do Bumba-meu-Boi provindas de África por meio dos negros escravizados. Sob tal aspecto, é possível perceber como a realização dos festejos e narrativas religiosas também tinham um caráter político e de resistência, objetivando resguardar a memória dos povos e a ancestralidade.

Nessa perspectiva, os afrodescendentes e caboclos que desenvolveram o Bumba-meu-Boi tomaram as rédeas da produção de significados e reformularam papéis narrativos segundo suas fontes tradicionais e históricas e seus próprios momentos de festejo e contato. Re-significando alguns elementos lúdicos já familiares aos senhores da colônia em fundação, contribuíram para a definição dos caminhos culturais de uma nova nacionalidade. (BUENO, 2014, p. 32)

As máscaras podem ser encontradas em diversas manifestações populares por todo o Brasil como nas Folias de Reis em Minas Gerais, Cavalo Marinho em Pernambuco, Bumba-meu-Boi no Maranhão, Mascarados em Pirenópolis e Caretas no Ceará¹⁴. É possível encontrar uma grande diversidade de formas, cores, estilos e modos de fazer dos objetos. Cabeças de bois com chifres enormes, rosto com formas desproporcionais, fisionomias de animais e monstros, representação de entidades espirituais, dentre outros. Todas essas categorias são entendidas como formas do grotesco que, para Lewinsohn (2009), está relacionado ao estranho, ao que é capaz de assombrar, gerar uma angústia e um desorientar. Paulino (2011) também apresenta essa relação do mascaramento com o grotesco.

Nas manifestações populares em que a máscara está presente, ela aparece como o principal representante dessa dimensão grotesca, pois através do mascaramento, um sem número de seres animais e humanos, divinos e diabólicos, que assustam e que fazem rir, toma corpo e dividem o espaço ritual com os devotos, foliões ou brincantes. (PAULINO, 2011, p. 75)

Assustar, encantar, divertir, aproximar ou afastar. Todas essas ações demonstram formas de afetar e ser afetado. Pode-se dizer que o mascaramento é carregado de afetos desde a sua construção. Afetos que implicam o contato com o outro para gerar emoções. “A visão de uma figura mascarada, como pura experiência estética, nos transporta para além da vida cotidiana, para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia: o mundo do selvagem, da criança e do poeta, que é o mundo do jogo” (HUIZINGA, 2019, p. 31)

O jogo citado por Huizinga (2019) se dá na relação ou, mais uma vez, no afeto. Inicialmente, a máscara precisa afetar o brincante que vai se aproximar do objeto desejando

¹⁴ Falaremos um pouco sobre os mascarados estudados para o projeto da Festa da Cultura Popular no Espaço Corre Cutia no próximo capítulo.

experimentá-lo, vivenciá-lo. Em seguida, o objeto desejado é construído pelo próprio interessado ou por outro artesão acrescentando os detalhes que o farão singular. A partir de então, o afeto se transforma. O brincante mascarado oferece a possibilidade de as pessoas se emocionarem com sua atuação. Ele não brinca sozinho. Quando se apresenta no dia de festa, carrega consigo e com sua máscara uma presença imbricada de simbolismos e narrativas.

Uma máscara não deve nascer ou ser criada como um objeto decorativo apenas ou importada de tradições estrangeiras. Se nasce é porque, com características somáticas e culturais, cumpre um papel, está em um determinado lugar e, nesse sentido, exerce constante interdependência e impacto no tecido cultural como realidade ou metáfora, aciona patrimônios expressivos, afinal, as máscaras dançam histórias. (ZENICOLA, 2019, p. 4)

As histórias dançadas com as máscaras são muitas e, no Brasil, podem ser encontradas por todo o território nacional. Vários pesquisadores debruçaram-se sobre o tema e, na bibliografia encontrada, todos eles focaram em uma ou algumas das manifestações que se utilizam de figuras mascaradas. Não foi encontrada pesquisa que abordasse os mascarados de maneira mais ampla. Por isso, pesquisar os mascarados e escolher quais seriam trabalhados com as crianças foi um dos grandes desafios do projeto desenvolvido no Espaço Corre Cutia que será tratado no próximo capítulo.

2.4 Como fazer?

A escolha da metodologia começou com uma pergunta: como contar a história do brincar no projeto “Mascarados” atentando para a sua singularidade dentro de um contexto e tempo específicos? O projeto aconteceu em um momento histórico único em que havia uma crise sanitária mundial e a educação, depois de um grande período em sistema remoto emergencial de ensino, passava por um retorno gradativo e lento ao modo presencial. Um outro ponto fundamental que afetou a escolha metodológica foi o fato de o projeto ter gerado registros importantes para uma futura pesquisa. Registros que possibilitaram analisar algo que já aconteceu. De que forma os relatos do processo ocorrido poderiam contribuir para a pesquisa?

A intenção inicial foi buscar algum tipo de metodologia que valorizasse, principalmente, a oralidade e os registros de memória vividas pelos participantes. Afinal, não seria possível acessar o objeto de estudo a não ser pelas diversas formas de memórias como relatos, imagens, vídeos e anotações.

A partir de tais ponderações, descortinou-se que, de acordo com Gil (2002), a pesquisa que se pretendia desenvolver se caracterizava como exploratória qualitativa, envolvendo o Estudo de Caso como abordagem metodológica para analisar o tema. “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002).

O autor explica sobre a elasticidade do estudo de caso com relação às muitas abordagens em que pode ser utilizado. Tal característica pode ser vista como potência, enquanto abre caminhos, mas, também, como desafio, visto que poderia desqualificar a validade da pesquisa.

Para Minayo (2003), essa “elasticidade” seria, justamente, a importância da pesquisa qualitativa, pois possibilita investigar particularidades ou situações que não seriam passíveis de se estudar de outra forma como “significados”, “motivos”, “crenças”, “valores” e “atitudes”.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2003, p.21).

Gil (2002) explica que não há um consenso sobre as etapas de realização do estudo de caso. Entretanto, existe um certo modelo que se repete em muitas pesquisas. Formulação do problema; Definição da unidade-caso; Determinação do número de casos; Elaboração do protocolo; Coleta de dados; Avaliação e análise de dados; Preparação do relatório. A partir do olhar de Mynaio (2003), essas mesmas etapas podem ser entendidas em apenas três fases que consistem em: Fase exploratória; Trabalho de campo e Análise e tratamento do material empírico e documental. As duas propostas dos autores estão diretamente relacionadas podendo ser entendidas como análogas. Entretanto, foi escolhida a abordagem de Mynaio (2003) pois o ponto de vista da autora se mostra mais disponível para a subjetividade necessária a esse estudo quando se trata da concretude do objeto de investigação e da experiência da mesma com a pesquisa social qualitativa.

- **Etapa 1:** Fase exploratória –Esta fase contemplou a produção do projeto de pesquisa e a revisão bibliográfica. Todo o texto do projeto e suas delimitações foram elaborados durante a disciplina de “Pesquisa em Dança” cursada no 1º semestre de 2021. Em

seguida, foi feita uma consulta à bibliografia relacionada ao tema e reunião de informações importantes para a próxima etapa.

- **Etapa 2:** Trabalho de Campo – Abarcou a realização das entrevistas e pesquisa das fotos, relatos e vídeos sobre o projeto.
- **Etapa 3:** Análise e tratamento do material empírico e documental – Momento dedicado para a transcrição das entrevistas e construção dos relatos sobre a Festa da Cultura Popular, observando os atravessamentos das narrativas com o problema da pesquisa e suas referências bibliográficas.

Como foi citado anteriormente, a especificidade desta pesquisa se deve ao fato do objeto de estudo só se mostrar por meio da memória falada, escrita, fotografada ou filmada. “Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos” (GIL, 2002, p.140). Por esse fato, a etapa 3 sobre a coleta dos dados valorizou as narrativas e todas as formas de acesso ao passado que foram encontradas. O autor ressalta que “(...) os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (GIL, 2002, p.141).

Para essa pesquisa, os documentos coletados foram: diário de bordo das oficinas; bilhetes enviados às famílias pela escola; fotografias feitas durante o projeto com todas as turmas; relatos de 17 pessoas¹⁵ envolvidas no processo e a filmagem do “dia da festa”.

A realização das entrevistas compôs uma parte fundamental da pesquisa, pois, somente assim, foi possível acessar a subjetividade das experiências e individualidades dos grupos. “Entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (...)”. (MYNAIO, 2003, p. 64)

O critério de escolha das entrevistadas se deu baseado na participação no projeto. Foram convidadas as educadoras responsáveis por cada turma, totalizando 15 entrevistas¹⁶. Além delas, também foram entrevistadas a diretora geral da escola e a coordenadora pedagógica, pessoas que tiveram um contato muito próximo em todas as etapas do projeto. Segundo Mynaio (2003), a classificação dessas entrevistas se enquadra como

¹⁵Todas as pessoas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cujo modelo está disponível como anexo nesta pesquisa.

¹⁶ Algumas educadoras dobravam o turno na escola, atendendo a duas turmas. Por isso, o número de educadoras entrevistadas (15) foi menor do que o número de turmas atendidas (22).

“Semiestruturada”, uma vez que foram pensadas algumas perguntas prévias, mas cada pessoa teve a liberdade de discorrer sobre o que foi questionado livremente.

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas (...) (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. (MYNAIO, 2003, p. 65)

O desafio da realização das entrevistas se deve ao fato da pesquisadora estar diretamente envolvida com o objeto de estudo em questão, além de ser colega de trabalho de todas as pessoas entrevistadas. Havia uma dificuldade com relação ao distanciamento e, por isso, foram tomados alguns cuidados como: evitar interromper as falas das pessoas, gesticular a cabeça como se estivesse concordando com a fala e leitura das perguntas o mais fidedigno possível. A intenção do distanciamento não implicou em uma imparcialidade no contato, uma vez que as relações entre os interlocutores já estavam regadas de afetos e subjetividades. “A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sinequa non* do êxito da pesquisa qualitativa” (MYNAIO, 2003, p. 68).

Ressalto que todas as entrevistadas optaram por revelar a própria identidade, autorizando o uso do próprio nome nesta pesquisa. Para fins de aproximação com a rotina do projeto, optou-se por chamá-las pelos nomes ou apelidos com o que são conhecidas na escola. Todo o material documental (incluindo as entrevistas) foi utilizado para contribuir na elaboração das narrativas sobre os processos da Festa da Cultura Popular no Corre Cutia. Os relatos das entrevistadas agregaram informações importantes sobre as rotinas das turmas, os brincades que surgiram com o projeto e as impressões que saltaram aos olhos das educadoras. Não houve a intenção de gerar dados comparativos entre os grupos.

(...) quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. (MYNAIO, 2003, p. 80 e 81)

3. ESTUDO DE CASO

O retorno da oficina especializada de *Histórias e Brincadeiras* aliado à vontade de pensar outros significados para o uso da máscara da COVID-19 fez brotar possibilidades de ação dentro da escola. O resultado: um registro filmado com as 22 turmas para ser compartilhado com a comunidade escolar (seguindo os protocolos sanitários definidos na época). Bom, por se tratar de uma oficina artística em um espaço educativo, pode-se dizer que não eram esperados resultados, mas experiências no sentido proposto por Bondía (2002). Experiências, houveram, e foi a partir delas que essa pesquisa se propôs a “pensar o fazer” e a “interpretar as ações”, como estabelece Mynaio (2003) quando se trata de uma pesquisa qualitativa.

Para tal, fez-se necessário realizar um estudo de caso criando uma narrativa de tempos e percepções, buscando delinear caminhos percorridos para as criações, perceber relações entre corpo e movimento, refletir sobre o porquê das escolhas estéticas e identificar os brincades vivenciados nas pesquisas com as manifestações populares brasileiras na educação infantil. As narrativas foram alimentadas com memórias coletivas colhidas nos relatos das entrevistadas, fotografias dos processos, registros do planejamento das aulas no diário de bordo da oficina e filmagem do evento.

3.1 Cara a cara

Praticamente um ano depois, chegou o tempo do (re)encontro presencial com as crianças. Os primeiros contatos foram pensados para promover a acolhida do grupo, reconhecendo as crianças e educadoras. A primeira tentativa se deu no final do mês de fevereiro e início do mês de março, quando começou a onda roxa da pandemia de COVID-19 e as escolas foram fechadas novamente. Durante esse período, foi possível a presença na escola durante apenas duas semanas. Cada turma teve dois encontros com a oficina e as brincadeiras foram direcionadas para abordar histórias contadas com o corpo. Seria uma forma de observar as crianças, reconhece-las e entender os modos do retorno ao presencial.

A conversa com a direção da escola recomeçou na última semana de abril, quando foram combinados os dias da oficina a partir de maio. “Podemos fazer muitos planos B e C... 😊Vamos combinando a cada 15 dias... acho ótimo assim!” (MELGAÇO, 2021). Várias

estratégias foram pensadas, pois seria a primeira oficina a retornar ao espaço e circular entre as turmas.

A primeira regra seria o uso do espaço aberto chamado “quintal da frente”. Nesse lugar, seria possível receber os grupos em diferentes horários, principalmente, porque o revezamento do espaço já acontecia antes do retorno da oficina. Entre as turmas, o tapete de couro utilizado seria higienizado com álcool 70%. Outras medidas seriam evitar as trocas de materiais e abraços. Posso pontuar que o mais difícil foi manter a distância das crianças, porque estávamos acostumados a nos abraçar em todos os encontros. Infelizmente, foi necessário para que as aulas se fizessem possíveis. Optei por fazer o “beijinho de cotovelo”, ação que promovia o toque apenas entre o meu cotovelo e o das crianças.

Os encontros começaram a acontecer a partir da segunda-feira, 03 de maio de 2021. As primeiras duas semanas foram dedicadas à acolhida dos grupos, ao reconhecimento das crianças que já frequentavam o espaço e à apresentação da educadora e da oficina para as crianças novatas. As brincadeiras escolhidas para esse momento foram cantigas de rodas, recontos de uma história narrada nas videoaulas, memória de brincadeiras do repertório da oficina e um desafio rítmico com bambus com as crianças entre 4 e 7 anos.

Figura 9: Materiais utilizados nas primeiras oficinas presenciais



Fonte: Arquivo pessoal

Logo que retornei, a coordenadora me perguntou se eu achava possível adaptar a Festa da Cultura Popular em 2021. Concordei e propus o tema dos Mascarados, pois era algo que

estávamos vivenciando na rotina da escola e seria uma possibilidade de ampliar o repertório das crianças com relação às máscaras impostas pelos protocolos sanitários contra a COVID-19. A ideia foi que cada turma pesquisasse um mascarado presente nas manifestações das culturas populares brasileiras e elaborasse um processo criativo relacionado às descobertas feitas. O resultado seria filmado separadamente e apresentado às famílias posteriormente. A primeira dúvida foi: há diversidade de mascarados que contemple as investigações de todos os 11 grupos da escola? Descobrimos que sim, há muito mais mascarados do que seria possível imaginar.

A proposta foi apresentada à equipe de educadoras em uma reunião virtual agendada para o dia 18 de maio, terça-feira. Optei por selecionar 11 personagens¹⁷ que utilizavam máscaras dentro dos folguedos brasileiros para ilustrar as possibilidades de pesquisa que teríamos. Para cada mascarado, escolhi uma imagem simbólica e acrescentei algumas informações explicativas simples retiradas do Google. Foi acordado que cada educadora teria autonomia para escolher a pesquisa que fosse mais interessante para o grupo, optando pelas máscaras expostas ou buscando novas referências. Todos da equipe gostaram e se disponibilizaram para participar desse projeto. Segue as referências apresentadas ao grupo por meio de slides preparados:

Figura 10: 11 imagens da apresentação de *slide* feita na reunião da equipe no dia 18/05/2021



¹⁷ Os personagens foram selecionados a partir do repertório que eu conhecia até o momento com as vivências pesquisando a cultura popular brasileira.



Zamblapunga – BA
Véspera de finados
Manifestação cultural do Baixo Sul baiano, herança dos negros bantos escravizados na região do Congo-Angola



Caboclos e Rei de Congo
do Mestre Bebê
Major Sales - RN
Semana Santa
Malhação de Judas



Mascarados
Cavalhadas – Pirenópolis
Festa do Divino Espírito Santo – após a páscoa

Usando roupas extravagantes e máscaras com caras de animais, mais comumente boi e onça, montados a cavalo ou mesmo a pé, saem fazendo algarrazas pelas ruas da cidade e dançando nas casas em que, para isso, são convidados.



Cabeçudos – PA
Carnaval



Caretas – PE
Carnaval
Demonstra a insatisfação com algum acontecido



Papangus – PE
Carnaval
Objetivo de se esconder completamente



Calporas – PE
Carnaval



Mascarados de Poconé
Mato Grosso
São Benedito e Nossa Senhora do Rosário



Cerimônia de nomeação Kókô
Kayapó

Fonte: Arquivo pessoal

3.2 Ganhando corpo: início das pesquisas sobre mascarados brasileiros

A semana seguinte da reunião foi dedicada ao início da conversa sobre máscaras com as crianças. O objetivo principal foi estabelecer uma relação entre as máscaras usadas durante a pandemia de COVID-19 com outras possibilidades de máscaras ou objetos que pudessem encobrir o rosto e transfigurar uma pessoa. Para isso, foram elaboradas duas aulas iniciais que abordavam o assunto de maneira metafórica e sutil.

Na primeira delas, foi contada a lenda do “Bicho Folharal”¹⁸ que, buscando se esconder da onça, se envolve em um melado e cobre todo o seu corpo com folhagens secas. Na adaptação feita para a escola utilizando objetos e bichos de pelúcia, o macaco também teve seu rosto coberto por flores e a boca e o nariz escondidos com uma máscara cirúrgica. Com tal detalhe, logo que a história teve fim, as crianças comentaram sobre a máscara cirúrgica dizendo que a reconheciam e que seus familiares a utilizavam quando saíam de casa. Sobre a sua função, algumas frases recorrentes foram “elas servem para se proteger”¹⁹, “elas protegem do coronavírus”, “elas não deixam o coronavírus entrar na gente”. Não foi percebido um estranhamento tanto com relação ao uso de máscara quanto com relação ao rosto encoberto.

Na segunda aula, o objetivo foi apresentar algumas máscaras utilizadas em manifestações brasileiras como a “Folia de Reis” e os “Mascarados de Pirenópolis” e experimentar uma primeira possibilidade de criação das próprias máscaras. Foram utilizadas imagens do livro “*Festas Populares Brasileiras*” dos fotógrafos Luciana Cattani e Gabriel Boieras publicado em 2006. Várias reações surgiram ao passar das páginas envolvendo encantamento, medo, curiosidade, empatia. Apenas uma criança de 6 anos demonstrou estranhamento e reagiu dizendo “*Credo! Que coisa feia! Sai pra lá*”. A interjeição dela foi ponto de partida para uma conversa com o grupo sobre discriminação, preconceito e respeito quanto à diferença. Depois desse episódio, não houve outra forma de reação agressiva com relação à estética dos mascarados presentes nas culturas populares brasileiras.

Logo após apresentar o livro com as imagens, cada criança recebeu uma moldura coberta com papel adesivo para que pudesse criar a própria máscara, inspirada em tudo o que tinha visto utilizando materiais como linhas, botões, tampas e elementos da natureza.

¹⁸ A história foi inspirada pela versão “Amiga folhagem” contada por Silvio Romero em seu livro “Contos Populares do Brasil” na página 156.

¹⁹ Frases anotadas no diário de bordo.

Figura 11: Registro fotográfico da proposta de criação de máscara dentro da moldura



Fonte: Arquivo pessoal

Durante essas duas semanas, conversei, aos poucos com as educadoras buscando fazer um levantamento das características e dos interesses de cada turma demonstrados por meios dos projetos em andamento ou das brincadeiras preferidas. Tais informações foram fundamentais para a definição da máscara que seria pesquisada. Muitas educadoras conseguiram perceber algumas conexões com a própria turma logo no dia da reunião em que foram apresentadas as sugestões de pesquisa e já se propuseram a abraçar a ideia. Foram 11 turmas em cada turno, totalizando 22 grupos. Havia 7 educadoras que trabalhavam em horário integral e, por isso, atendiam dois grupos ao dia. Como muitas educadoras se repetiam nos grupos das mesmas faixas etárias, os interesses e características percebidas eram similares nos dois turnos entre as turmas. Segue, abaixo, a relação das turmas com seus interesses.

Tabela 1: Lista das turmas, educadoras e principais características / interesses do turno da manhã

Turma	Educadora responsável	Principais interesses nos meses de maio e junho (de acordo com cada educadora e com as vivências da oficina nas turmas)
G1A	Sônia	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 1 ano e 1 ano e meio. • A turma estava em formação e com muitas adaptações²⁰. • As crianças já andavam, experimentavam a linguagem verbal, gostavam de canções e da brincadeira de escondeu-achou.
G1B	Nina	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 1 ano e meio e 2. • O grupo estava adaptado ao espaço. • As crianças demonstravam mais autonomia com os movimentos e segurança de deslocamento no espaço. As possibilidades corporais estavam em expansão.
G2A1	Fafá	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 2 anos e 2 anos e meio. • A turma demonstrava muito interesse em narrativas e histórias de monstro e de medo como a do livro “Vá embora, grande monstro verde”.
G2A2	Gabi	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 2 anos e 2 anos e meio. • A turma estava em formação e com muitas adaptações. • O grupo era calmo, observador e muito disponível para brincadeiras musicadas e histórias sobre animais.
G2B	Liz	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 2 anos e meio e 3 anos. • A turma demonstrava interesse em faz de conta e movimentos amplos de expansão. • O grupo estava na transição entre o “brincar junto” e o “brincar perto”.
G3A	Tatá	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 3 anos e 3 anos e meio. • A turma já se organizava para o “brincar junto”. • O grupo estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária: animais do zoológico e animais da fazenda.
G3B	Nati	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 3 anos e meio e 4 anos. • O grupo gostava muito de se expressar verbalmente a cada encontro e brincar com um grande faz de conta. • A turma estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária relacionado ao clima e ao céu (sol, chuva, lua...)
G4A	Luana	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 4 anos e 4 anos e meio. • A turma estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária relacionado aos animais em extinção.
G4B	Iara	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 4 anos e meio e 5 anos. • A turma estava muito interessada em explorar os elementos naturais nos processos criativos (tintas naturais, colagem com folhas)
G5A	Clarissa	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de 5 anos. • A turma estava interessada em pesquisar sobre a natureza
G6	Camila	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de 6 a 8 anos. • O grupo estava sempre buscando novos desafios corporais. • O grupo gostou muito dos desafios de saltar os bambus na oficina.

Fonte: Elaboração própria

²⁰ Termo utilizado na escola para definir o período em que a criança pequena está iniciando a vivência no espaço junto da família. Nos primeiros dias, um adulto da família acompanha a criança durante o tempo com a educadora e, aos poucos, vai se ausentando até a criança confiar no outro adulto e ficar tranquila para brincar na escola com o grupo. A duração do encontro com a pedagoga é gradativa e individual, aumentando a cada dia à medida que a criança consegue ficar mais à vontade com ela.

Tabela 2: Lista das turmas, educadoras e principais características / interesses do turno da tarde

Turma	Educadora responsável	Principais interesses nos meses de maio e junho (de acordo com cada educadora e com as vivências da oficina nas turmas)
G1A	Sônia	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 1 ano e 1 ano e meio. • A turma estava em formação e com muitas adaptações. • As crianças já andavam, experimentavam a linguagem verbal, gostavam de canções e da brincadeira de escondeu-achou.
G1B	Nina	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 1 ano e meio e 2. • O grupo estava adaptado ao espaço. • As crianças demonstravam mais autonomia com os movimentos e segurança de deslocamento no espaço. As possibilidades corporais estavam em expansão.
G2A	Fafá	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 2 anos e 2 anos e meio. • A turma demonstrava muito interesse em narrativas e histórias de monstro e de medo como a do livro “Vá embora, grande monstro verde”.
G2B	Liz	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 2 anos e meio e 3 anos. • A turma demonstrava interesse em faz de conta e movimentos amplos de expansão. • O grupo estava na transição entre o “brincar junto” e o “brincar perto”.
G3A	Tata	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 3 anos e 3 anos e meio. • A turma já se organizava para o “brincar junto”. • O grupo estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária: animais do zoológico e animais da fazenda.
G3A2	Ana Vitória	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 3 anos e 3 anos e meio. • A turma estava envolvida com a pesquisa sobre animais que botam ovos.
G3B	Nati	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 3 anos e meio e 4 anos. • O grupo gostava muito de se expressar verbalmente a cada encontro e brincar com um grande faz de conta. • A turma estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária relacionado ao clima e ao céu (sol, chuva, lua...)
G4A	Luana	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 4 anos e 4 anos e meio. • A turma estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária relacionado aos animais em extinção.
G4B	Paulinha	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças entre 4 anos e meio e 5 anos. • A turma estava pesquisando um interesse que surgiu na roda diária relacionado aos mistérios da natureza. • O grupo se mostrava muito ativo corporalmente e gostava de se expressar verbalmente nas oficinas.
G5A	Clara	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de 5 anos. • O grupo estava envolvido em um grande faz de conta relacionado à possibilidade de haver um gigante dentro da escola.
G6	Bela	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças de 6 a 8 anos. • A turma estava experimentando a confecção e modelagem a partir de papel machê. • O grupo gostou muito dos desafios de saltar os bambus na oficina.

Fonte: Elaboração própria

A partir das vivências com cada grupo, com os relatos das educadoras e das percepções das demandas corporais e emocionais das crianças, foram sugeridos temas específicos de pesquisa. Segue a tabela com a lista de máscaras e suas relações com cada grupo.²¹

Tabela 3: Relação entre as máscaras e as pesquisas de cada grupo

Sugestão de máscara	Grupos envolvidos	Conexões entre a turma e a máscara
Boneco de Olinda (PE)	G1A manhã e tarde	Trabalhar um espaço de se esconder livremente, ampliando a máscara para o corpo todo.
Namoradeiras na janela (MG)	G1B manhã e tarde	Explorar a ideia de uma possível “máscara invertida” ou do rosto emoldurado / delimitado trabalhando o reconhecimento de cada um no grupo e o desejo particular de aparecer na janela.
Carrancas do Mestre Guarany (BA)	G2A manhã e tarde	Vivenciar os medos a partir de uma careta assustadora que, na verdade, é uma espécie de monstro protetor das embarcações.
Festa dos Karetas (CE)	G1A2 manhã e G3A2 tarde	Explorar a alegria de cortejos lúdicos em comemoração aos ciclos da natureza.
Parafusos (SE)	G2B manhã e tarde	Brincar com os giros e “fugas” como movimentos amplos de faz de conta.
Mascarados de Pirenópolis (GO)	G3A manhã e tarde	Pesquisar a máscara do boi e suas brincadeiras, já que foi um animal muito estudado no projeto da turma sobre animais da fazenda.
Zambiapungas (BA)	G3B manhã e tarde	Relacionar o dia / noite com o cortejo animado e cheio de sons que acorda a todos por onde passa.
Mascarados de Poconé (MT)	G4 A manhã e tarde	Brincar com uma dança alegre que é realizada em um município onde há animais ameaçados em extinção.
Caboclos e Rei de Congo de Mestre Bebê (RN)	G4B manhã e G5A tarde	Alimentar o faz de conta do gigante com a manifestação cujas grandes máscaras são feitas com elementos naturais.
Carnaval dos Caiporas (PE)	G5A manhã e G4B tarde	Estudar os desafios de se movimentar sem os braços inspirados pelas Caiporas, uma figura que carrega os mistérios da natureza.
Palhaços da Folia de Reis (MG)	G6 manhã e tarde	Desafiar o grupo a dançar sobre diversas posições do bastão no chão sem encostar no mesmo.

Fonte: Elaboração própria

²¹ Informações mais detalhadas sobre as escolhas dos mascarados e a abordagem dentro do projeto serão apresentadas adiante neste capítulo.

4. CARAS E BOCAS: DIÁLOGOS DA ESCOLA COM OS MASCARADOS BRASILEIROS

Os processos de escolha da pesquisa e de desenvolvimento da criação com cada turma foram diferenciados e com tempos diversos, voltando a coincidir as etapas apenas ao final do projeto, quando chegou o momento dos ensaios. Mesmo assim, todas as turmas passaram por etapas muito parecidas que consistiram em:

1. *Preparação de uma pequena pesquisa bibliográfica* para compartilhar com a educadoras responsáveis: Nessa pesquisa, constavam referências importantes sobre o contexto da manifestação e imagens ou vídeos que mostrassem características e detalhes do mascarado de cada grupo;
2. *Apresentação da manifestação popular para a turma:* a partir da pesquisa anterior, foram pensadas formas de promover a aproximação com aspectos da narrativa, corporeidade e estética da máscara pesquisada. Foram utilizadas fotos, contação de histórias, trechos de toadas e brincadeiras relacionadas. Houve um grande desejo de convidar mestres e outras pessoas envolvidas em grupos de tradição da cidade, mas a situação da pandemia de COVID-19 deixou muito restrita a relação de outras presenças na escola. A confecção das máscaras e acessórios, assim como materiais e formatos das mesmas, ficou a cargo das educadoras, pois o tempo da oficina era muito curto e elas estariam mais próximas das crianças para observar e adaptar o que fosse necessário;
3. *Levantamento de movimentos possíveis e trechos de músicas* relacionadas que poderiam ser utilizadas: a partir dos interesses e brincadeiras percebidas em cada turma, foi feito um roteiro sobre ideias compartilhadas de dança, corpo e brincades entre cada grupo e sua pesquisa. A partir de tal levantamento, foram pensados trechos de músicas, toadas e versos que poderiam narrar a cena que seria dançada / vivenciada / brincada na Festa da Cultura Popular;
4. *Criação das cenas-coreográficas e gravação das músicas* da Festa da Cultura Popular: Com base em todas as referências observadas, foi estruturada uma cena a ser dançada que se repetia a cada ensaio. A cena era guiada por uma música que foi gravada especialmente para cada grupo em parceria com o músico belo-horizontino Marco Aur que foi contratado especificamente para a função;

5. *Ensaaios* separados com cada grupo: Momento quando os encontros tiveram a dinâmica alterada e o tempo reduzido para que fosse possível fazer um ensaio geral com todas as turmas a cada dia. Houve um revezamento de grupos que visitavam o espaço delimitado da festa para fazer a brincadeira. Algumas vezes, um grupo conseguia ver o que o outro estava preparando enquanto aguardava o seu momento e isso gerava uma grande animação nas crianças;
6. *Dia da festa*: Data definida para realizar a filmagem com cada grupo. As crianças foram com as máscaras e figurinos preparados junto às educadoras. O dia da festa seguiu como nos dias de ensaio, porém com a presença de uma equipe para registrar a festa em vídeo seguindo os protocolos sanitários. O vídeo foi editado e enviado às famílias posteriormente.

A seguir, serão apresentados os mascarados pesquisados e o processo de pesquisa de cada grupo.

4.1 Mestre Ambrósio (PE)

Figura 12: Figura do Ambrósio, Casa da Rabeca (2007)



Fonte: ATHAYDE, 2010, p.65

Dá licença pra eu chegar
 Pisando devagarinho
 Com a graça, Mestre Ambrósio
 Lá do Cavalo Marinho
 Eu desci de Pernambuco
 Vim aqui dar um pulinho
 (ANEXO A – Roteiro da Festa da Cultura Popular²²)

O anfitrião que surge para abrir as portas para todos os mascarados brasileiros não poderia ser diferente. Mestre Ambrósio – ou Seu Ambrósio – é um personagem da Festa do

²² O roteiro completo está disponível nos Anexos dessa pesquisa.

Cavalo Marinho Pernambucano, um folguedo realizado durante o ciclo natalino que tem duração de 8 a 10 horas. “O Cavalo Marinho é uma brincadeira popular - uma forma de Teatro de Rua - que reúne também, tal como o Bumba-meu-boi, música, dança e poesia” (LEWINSOHN, 2009, p. 34).

A festa do Cavalo Marinho é uma grande narrativa comandada pelo Capitão Marinho (o Mestre da tradição) que deseja realizar um baile e contrata duas figuras para cuidar dos detalhes (Mateus e Bastião).

Os dois parceiros "tomam conta, e não dão conta" - como dizem. Quando o capitão retorna, acontecem diferentes coreografias, como a “Dança dos Arcos” e “São Gonçalo”, dançadas pelos galantes e mestradas pelo Capitão - que também dança, conduzindo a coreografia. A partir daí inicia-se um entra-e-sai de diversas figuras e a última encenação da noite é o aparecimento do Boi. (LEWINSOHN, 2009, p. 37)

A primeira figura²³ chamada pelo Capitão Marinho é o Seu Ambrósio, um vendedor de figuras que aparece mascarado carregando uma bastão com várias outras máscaras. O diálogo entre os dois é uma espécie de negociação em que o capitão deseja comprar as figuras para abrilhantar a festa e o Ambrósio deseja vendê-las. Oliveira (2006, p. 374) registrou a conversa e a tensão entre os dois personagens. “Eu só posso lhe pagar depois que o senhor botar de uma em uma. Eu não posso comprar um negócio ao senhor sem saber como é que chega”. Ao ser questionado, Ambrósio deixa seu bastão de lado e começa o jogo de imitação. A partir de então, ele representa os principais personagens corporalmente e desafia o Capitão a descobrir quem são.

M. Ambrósio: Capitão viu?
 Capitão: Vi.
 M. Ambrósio: Conheceu?
 Capitão: Não!
 M. Ambrósio: No chegar, no entrar, no sambar, no bater?
 Capitão: Vi, mas não conheci.
 M. Ambrósio: O Capitão é burro que é danado. Vou-me embora e não digo! (faz menção de se retirar.)
 Capitão: Seu Ambrósio, pago com dinheiro para o senhor voltar e dizer.
 M. Ambrósio: Capitão, eu voltei pra receber. Sabe quem foi? Foi o negro Mateus.
 Quer vermais?
 Capitão: Quero.
 M. Ambrósio: Então, bula que eu boto...
 Capitão: ...figura
 (OLIVEIRA, 2006, p. 375)

A figura do Ambrósio e sua relação com outros mascarados foi o motivo principal da conexão com o projeto da Festa da Cultura Popular. “Para mim, Ambrósio é um negociante, é

²³ Figuras são as personagens que usam máscara e aparecem para participar da narrativa da festa.

uma figura que viaja pelo Brasil, pelo mundo afora, vendo todo esse universo popular, o maracatu, o mamulengo, a ciranda...” (ATHAYDE, 2010, p. 69). Enquanto Ambrósio vendia figuras ao Capitão para compor a festa do Cavalo Marinho, eu, enquanto educadora venderia as figuras dos mascarados brasileiros aos grupos do Espaço Corre Cutia de forma a criar uma Festa da Cultura Popular inspirada nessa temática. Dessa forma, Ambrósio foi o personagem escolhido para costurar o enredo da festa e encenado por mim. Este personagem foi o foco da minha pesquisa pessoal. Inspirada nele, criei o roteiro, em parceria com a coordenadora Carolina Horta, em que ele seria o responsável por percorrer o Brasil e convidar diferentes mascarados para festejarem com os grupos.

Além dos diálogos criados entre as danças, Ambrósio também esteve presente em todas as cenas. Ele foi apresentado às turmas, inicialmente, por meio de uma máscara que foi construída para a Festa. As crianças demonstraram curiosidade com o objeto e interesse de saber mais sobre o personagem. Nas brincadeiras com o Ambrósio, a proposta era usar dos gestos corporais para me comunicar com os grupos. Após a Festa, Ambrósio retornou às oficinas para brincar de mímica desafiando as crianças a adivinharem quais foram os mascarados que estiveram presentes no dia da Festa. Foi uma forma de promover um registro corporal de cada manifestação pesquisada. Todos os grupos a partir de dois anos se lembraram e não demonstraram medo diante da máscara.

Figura 13: Imagens do personagem “Ambrósio” durante as aulas e filmagens do projeto





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia²⁴

4.2 Namoradeiras na janela (MG)

Figura 14: Artesanato “Namoradeiras na Janela”



Fonte: Fotografia tirada por Sérgio Vasconcelos. Acesso em 18/02/2021. Disponível em: <https://i.pinimg.com/564x/0b/36/54/0b3654c341bc3e8edf02a2ffcb741a53.jpg>

As namoradeiras são representações em artesanatos muito comuns no interior do estado de Minas Gerais, principalmente, na região próxima à Tiradentes e São João Del Rey. A escultura, que pode ser de madeira, cerâmica, gesso ou resina, costuma apresentar a parte superior do corpo de uma mulher observando da janela. Os braços podem estar apoiados na janela ou encostados no rosto, demonstrando uma atitude espera e calma. As namoradeiras podem ter diferentes tons de pele e, normalmente, são representadas utilizando roupas de chita coloridas.

²⁴ Todas os registros fotográficos da Festa da Cultura Popular foram cedidos pelo Espaço Corre Cutia para uso exclusivo desta pesquisa. Portanto, as imagens não podem ser utilizadas para outro fim.

O corpo da *Namoradeira* se revela e esconde, uma vez que existe uma moldura – a janela – que define o que será mostrado ao outro. Tradicionalmente, o artesanato apresenta cabeça, rosto, cabelo, ombros, pescoço, braços e peitoral do corpo feminino. A escultura é um adorno para janelas e carregam a representação do papel da mulher de uma determinada época, voltada para os serviços da casa, aguardando a volta do marido ou à procura de pretendentes que passassem pela rua.

A Namoradeira, pacificamente apoiada na janela, com seu olhar sonhador direcionado à rua, resgata, em um primeiro momento, o costume interiorano das mulheres que ficavam na janela à espera de um possível pretendente ou interagindo com o movimento; é a memória de um tempo em que a janela era seu ponto de interseção com o mundo. (SILVEIRA, 2019, p. 17)

Escolher um mascarado para um grupo de um ano e meio a dois foi um grande desafio, pois as crianças ainda estão buscando a segurança no espaço e esconder a visão (ou o rosto) poderia significar algo assustador, que rompe com o outro ou incômodo para os pequenos. Eles estão em um momento de entendimento de si no mundo (fase egocêntrica do desenvolvimento) e não se descolam do outro (por isso, a importância do brincar de escondeu-achou). Possivelmente, uma máscara seria um objeto utilizado de outras formas que não esconder o rosto (ou a identidade).

Durante o diálogo com a educadora, foi pensado na possibilidade de pesquisar algo como uma “máscara invertida” que pudesse revelar o rosto ao invés de escondê-lo e que proporcionasse a autonomia com relação ao uso da mesma, ou seja, a criança poderia se “mascarar” ou “desmascarar” com facilidade. A primeira imagem possível foi o uso de molduras que delimitam o espaço, mas não distanciam do “outro”. Seguindo a linha de raciocínio, logo foi encontrada a conexão com a figura da *Namoradeira* emoldurada pela janela. *“Eu achei que, inicialmente, seria confuso pras crianças entenderem, captar essa mensagem até porque não teve a questão da máscara em si, mas um outro sentido, um outro significado também relacionado aos mascarados, mas eles aceitaram muito bem”²⁵* (Trecho da entrevista com a educadora Nina, 2022).

O contexto da manifestação foi apresentado às crianças a partir dos elementos “janela da casa” e “espera na janela”. A educadora levou uma escultura de “*Namoradeira*” que possuía em casa para apresentá-la às crianças instigando algumas questões sobre o que ela estaria esperando na janela. A principal hipótese foi que ela estava esperando cozinhar ou

²⁵ Os trechos das entrevistas com as educadoras serão grifados em itálico como forma de diferenciar das citações das referências pesquisadas.

assar um bolo. A escultura foi apresentada às crianças como “menina na janela”, uma vez que a conversa sobre “namoro” não correspondia à fase de desenvolvimento das crianças. Outro aspecto importante diz respeito à inclusão da figura do “menino na janela” buscando ampliar a identificação com a personagem e ampliando a ideia de que o espaço da janela é democrático e acolhe a todos os interessados.

Em seguida, foi montada uma grande moldura florida para ser a janela da turma. Naturalmente, várias crianças demonstraram interesse de “aparecer” na janela, o que nos trouxe à memória a brincadeira de roda chamada “Mazu”²⁶. Por serem crianças pequenas, a brincadeira foi adaptada e logo surgiu o versinho: “Lá vem a/o (nome da criança) / que está na janela / esperando assar um bolo / de laranja com canela”. A cada repetição, uma criança era convidada a aparecer na janela. Todas esperavam por sua vez ansiosas. *“Eu acredito que o que foi mais significativo pra turma foi a música, principalmente a criação dela”* (Trecho da entrevista com a educadora Nina, 2022).

Um outro elemento a ser cantado foi a casa / janela por meio de parlendas e cantigas infantis. Havia uma música que as duas turmas conheciam que propunha uma narrativa com gestos. “Era uma casa, tão pequenina... Abro a janelinha, deixo o sol entrar”²⁷. A canção cria uma imagem da casa e seus arredores de maneira poética e simples. Por meio dela, foi possível criar a ambiência da casa, narrar o contexto dos interiores mineiros e da calma que a escultura inspira.

A cena coreográfica foi pensada de maneira a retratar a harmonia entre o corpo em concentração e em expansão. Inicialmente, a narrativa com gestos, que valoriza o processo de imitação, foi feita com o grupo sentado em roda, se observando. Em seguida, é feito o convite para que as crianças entrassem nas janelas (optou-se por cantar de maneira geral, sem citar cada nome para que não ficasse muito extenso) para observarem o tempo e a espera. Havia um varal com várias molduras dependuradas. Finalizando a cena, foi acrescentada a música “Casa do Juquinha” que conta dos festejos que esse personagem promovia na casa dele – uma casa de portas abertas, com dança, música e comida boa. Ao invés de citar “Casa do Juquinha”, a letra foi modificada para “Corre Cutia”, buscando trazer uma aproximação para o espaço de brincar que as crianças reconheciam. *“Eu acredito que essa adaptação também de*

²⁶ Mazu é uma brincadeira popular feita em roda em que um dos participantes entra na roda para executar as ações cantadas: “Para dentro e para fora, Mazu! Mazu! Para dentro e para fora, Mazu, Mazu, Mazu! Eu abro esta janela, Mazu! Mazu! Eu abro esta janela Mazu, Mazu, Mazu! Eu lavo esta janela, Mazu! Mazu! Eu lavo esta janela, Mazu, Mazu, Mazu! Eu tiro o companheiro, Mazu! Mazu! Eu tiro o companheiro, Mazu, Mazu, Mazu! Eu danço engraçadinho, Mazu! Mazu! Eu danço engraçadinho, Mazu, Mazu, Mazu!”;

²⁷ As letras das músicas estão completas no Anexo.

ter colocado o Corre Cutia também no meio, pra eles, fez muito sentido” (Trecho da entrevista com a educadora Nina, 2022).

Tabela 4: Criações de movimentos inspirados nas “Namoradeiras na janela”

<i>Namoradeira</i>	<i>Releitura com as crianças de 1 ano e meio a 2 anos</i>
Revelar-se	Levantar da roda, entrar no espaço da “casa” e aparecer na moldura da janela
Esperar	Esperar a vez de aparecer na moldura; Esperar na moldura.
Janela / Casa	Narrativa com gestos
Interior	Festejos na Casa do Juquinha

Fonte: Elaboração própria

Figura 15: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nas “Namoradeiras na janela”



Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.3 Carrancas do Mestre Guarany (BA)

Figura 16: Fotografia do Mestre Guarany e suas Carrancas



Fonte: Fotografias disponíveis em <http://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/01/mestre-guarany.html>

Acesso em: 18/02/2022

Francisco Biquiba dy Lafuente Guarany, mais conhecido como Mestre Guarany, nasceu em Santa Maria da Vitória na Bahia em 1884. Ele foi considerado o maior escultor de Carrancas do Brasil reconhecido pela mídia na segunda metade do século XX. As carrancas eram esculturas de cabeças ou bustos colocados nos barcos para espantar a má sorte durante as navegações. “O termo carranca, que designa cara feia ou disforme, só passa a ser usado para se referir às figuras de proa brasileiras em 1947, quando o jornalista Teóphilo de Andrade emprega-o em seu artigo” (GUARANY, 2022). Mestre Guarany trabalhou na região do médio São Francisco e construía suas Carrancas em madeiras medindo entre 40 e 50 cm de comprimento.

O corte do artista é preciso, habilidade expressa, por exemplo, na cabeleira, elemento constante em suas peças. Cobrindo a cabeça e o pescoço das carrancas, ela se assemelha à juba leonina, mas é composta de ranhuras simétricas, como o cabelo dos santos com os quais o escultor trabalha no início de sua carreira. As carrancas têm sobrancelhas arqueadas e olhos humanos, com dentes afiados de animais ferozes. A face e o pescoço se prolongam no corpo, que é a própria barca. Algumas são pintadas em preto, branco e vermelho, como a *Muritan*, carranca que exibe a testa franzida, como a de um humano, e as orelhas eriçadas, como as de um bicho diante de sua presa. Outras, como a *Ituy*, são de madeira aparente. (GUARANY, 2022)

A escolha da imagem da Carranca como pesquisa para o projeto se deu, principalmente, por sua relação com a monstruosidade e outros elementos que podem amedrontar. Apesar de ser uma figura assustadora, sua função está relacionada à proteção das embarcações que navegam pelo Rio São Francisco e se submetem ao perigo dos monstros submersos, como é o caso da lenda do “Minhocão”. Como os grupos de dois anos a dois anos

e meio estavam envolvidos com a temática do medo, as Carrancas poderiam contribuir nessa problematização do que realmente seria assustador (uma carranca ou um ataque do minhocão). A Carranca, tradicionalmente, não é utilizada como máscara, mas representa uma parte do corpo que costuma ser coberto por uma (principalmente na conexão com a máscara utilizada durante a pandemia de COVID-19).

A escultura foi apresentada às crianças por meio de uma contação de história sobre a embarcação que foi salva de um ataque do minhocão pela simples presença da Carranca na proa do barco. Ela foi associada à uma “cara de careta” que espanta os monstros do rio. Nas primeiras brincadeiras, o desafio era convidar uma das crianças para fazer uma careta assustadora e espantar o minhocão. A partir daí, o minhocão ganhou o lugar do que é temido e a Carranca / Cara de careta foi reconhecida como a grande protetora do grupo. O minhocão ganhou, também, uma aproximação com a brincadeira de pega-pega. A pessoa que representava o minhocão ficava escondida até que saía de seu esconderijo para correr atrás das crianças. A brincadeira seguia até que a turma espantasse o Minhocão com uma cara de careta. “(...) eu acho que foi muito importante (...) foi que esse projeto uniu a turma sabe? Eles criaram uma dinâmica ali pra brincar juntos que fortaleceu muito o vínculo entre eles” (Trecho da entrevista com a educadora Fafá, 2022).

Tabela 5: Criações de movimentos inspirados nas “Carrancas do Mestre Guarany”

<i>Carranca</i>	<i>Releitura com as crianças de dois a dois anos e meio</i>
Cara de careta	Fazer careta; Espantar
Minhocão	Fugir; Correr; Espantar; Fazer careta
Barcos	Navegar; Remar; Cantar
Rio São Francisco	Nadar; Brincar; Mergulhar; Molhar

Fonte: Elaboração própria

Depois de vivenciar a narrativa, percebeu-se que a cena coreográfica deveria ser criada pensando em manter o fluxo da história. Foram pensados quatro momentos para compor essa cena. Primeiro, as crianças se relacionariam com o rio, nadando, entrando no barco. Para isso, foi utilizado um grande tecido azul representando a água e cada criança construiu o seu barco de caixa de papelão com um remo feito com colher de pau. Em seguida, é chegado o momento do Minhocão aparecer e ameaçar as embarcações. O minhocão foi feito com meia fina e enchimento e era manipulado por duas pessoas. Logo após, as crianças buscariam as Carrancas feitas com caixas de papelão para se protegerem com a “cara de careta”. Por fim, o Minhocão iria embora e a turma retomaria a viagem de barco tranquilamente. Cada momento

da cena foi organizado a partir de trechos das músicas como “Riacho do navio” de Luiz Gonzaga e “Cara de quê” do Grupo Coração Palpita. *“Na verdade, pra eles foi uma grande brincadeira o tempo todo e ficou muito marcado isso porque mesmo depois que passou a festa a gente continua brincando de Carranca muito tempo, de rio e tudo mais”* (Trecho da entrevista com a educadora Fafá, 2022)

Figura 17: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nas “Carrancas do Mestre Guarany”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.4 Festa dos Karetas (CE)

Figura 18: Mascarados na Festa dos Karetas em Jardim, Ceará



Fonte: Fotografia disponível em <https://www.jardim.ce.gov.br/informa.php?id=27> Acesso em: 07/02/2022

A tradicional “Festa dos Karetas” acontece anualmente na cidade de Jardins localizada na região metropolitana do Cariri no Ceará durante a semana santa. A tradição teve início da zona rural e era realizada para festejar a colheita. “*Eu achei linda essa questão deles celebrarem o alimento, né, a colheita, esse processo que é tão demorado, né, e que eles participam desde o início*” (Trecho da entrevista com a educadora Gabi, 2022). Os brincantes se escondem por debaixo das máscaras e saem pelas ruas da cidade para brincar, fazer barulho e alegrar os moradores. “Os Karetas são entidades encantadas da natureza, que se manifestam em grupos revirando o mundo, fazendo tudo o que não é permitido no dia a dia” (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Nas brincadeiras de Caretas²⁸ é clara a intenção de comunicação entre eles no brincar, bem como destes para com aqueles que vêm, através das passeatas, a brincadeira. Andar, passear e ir são os verbos dos Caretas. Caminhar de um lado para o outro na cidade. Não conseguem ficar parados. De dia ou de noite não importa. A cidade toda é o palco de suas performances. (ULISSES, 2004, p.85)

Segundo Ulisses (2004), existe uma associação organizada de pessoas que se reúnem para garantir que o evento aconteça da melhor maneira possível, mantendo as regras da tradição e os cuidados. Para sair de Kareta, é preciso ter um cadastro, portar a carteirinha durante o evento e ter a responsabilidade de fazer uma brincadeira saudável. Vale ressaltar que essa brincadeira começa muito tempo antes do início do evento em si. Os brincantes entendem a confecção das máscaras como parte da festa, pois consideram “o fazer como o primordial” (ULISSES, 2004, p.150). “O que é patente é que não existe Careta sem careta, sem máscara. Pode ser feita de couro, papelão, folhagens de árvores, quenga de côco na zona rural. Ou de papel marchê ou mesmo comprado na mercearia de material plástico, no centro da cidade” (ULISSES, 2004, p.150)

Os grupos convidados para pesquisar a Festa dos Karetas possuíam um elemento de interesse em comum: os animais. As idades dos grupos eram diferentes e a energia do grupo no que se trata da concentração também eram opostas. Entretanto, a brincadeira relacionada aos animais e a disponibilidade corporal para fazer mimese eram coincidentes e foi com esse ponto que estabelecemos a conexão entre os dois grupos e os Karetas. “*A gente pensou numa forma que as crianças pudessem brincar e entender a cultura*” (Trecho da entrevista com a educadora Gabi, 2022).

O contexto da festa foi apresentado por meio de fotos e da narrativa de que os brincantes gostavam de se esconder nas máscaras para brincar de se transformar pela cidade, confundindo a todos os que passavam pelo caminho. Os principais elementos apresentados às crianças que compunham a caracterização desse personagem eram: andar pela cidade, festejar, brincadeiras corporais e barulho. Com a diferença de idade de quase 1 ano, cada turma optou por confeccionar a máscara de forma diferente. A turma mais nova fez a máscara com papelão e colagem de folhas. A outra turma fez a máscara com pintura em uma grande folha seca. Ambas as turmas optaram por fazer uma máscara que não ficasse presa ao rosto, dando liberdade de movimento para se esconder ou aparecer. “*Sobre essa máscara dos Karetas...*

²⁸ Há uma divergência na grafia do nome dos mascarados. O site oficial da Prefeitura de Jardim e alguns sites de jornais locais utilizam a letra K para iniciar a palavra “Kareta”. Ulisses (2004), em sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Ceará utilizou a letra “C” para se referir aos “Caretas”. Nesse texto, foi feita a opção pelo nome da festa com a letra “K”, porém será mantida a letra “C” quando houver citação ou referência à pesquisa de Ulisses (2004).

pensando, né, justamente no que a Sarinha trouxe - nesses elementos naturais - nós pensamos em usar algumas folhas do próprio quintal do Corre Cutia” (Trecho da entrevista com a educadora Ana Vitória, 2022).

As duas turmas se engajaram bastante na proposta, principalmente quando foi escolhida a música “Cabilé” do grupo Serelepe (BH). Nesse caso, a música teve um papel fundamental para a criação da cena-coreográfica, pois trazia diversas imagens mentais de situações lúdicas e inusitadas que, naturalmente, se faziam como convite para a movimentação. Um exemplo pode ser visto no trecho: “A chuva cai do céu, molhando o meu chapéu. Nadei como se fosse peixinho de água doce”. Ao ouvir a estrofe citada, logo as crianças faziam gestos de mimese de chuva e de peixinho. Dessa forma, a dança surgiu de maneira natural como uma brincadeira de mímica. “*A turma sempre foi (...) muito expansiva. Então, o correr, o andar em roda, o dar as mãos, as crianças já faziam o tempo todo e eram brincadeiras assim que eles gostavam muito de fazer e minha turma sempre gostou muito de brincadeiras tradicionais (...)*” (Trecho da entrevista com a educadora Ana Vitória, 2022).

A referência à colheita foi feita com a brincadeira de “plantar alface”, já conhecida pelo grupo e que, também, é estimulada pela cantiga popular: “O alface estava crescendo, a chuva quebrou o galho / Rebola chuchu, rebola chuchu, rebola senão eu caio”. Nesse momento, cada criança pegava o seu chocalho no cesto que ficava ao centro da roda e dançava a mimese “fazendo barulho”. Além das máscaras e chocalhos, as educadoras sugeriram o uso de um “poncho” de fitas para valorizar o movimento e o uso de um grande pneu de trator (que já havia na escola) como referência de círculo ao centro da cena. O cesto com os chocalhos ficou dentro do pneu.

Tabela 6: Criações de movimentos inspirados na “Festa dos Karetas”

<i>Festa dos Karetas</i>	<i>Releitura com as crianças de dois a três anos e meio</i>
“Andar, passear, ir”	Cortejo em círculo (andar ao redor do poço); Brincadeira de roda
Celebrar a colheita	Faz de conta de plantar o alface
Brincadeira	Mimese de animais e chuva
Fazer barulho	Uso de chocalhos

Fonte: Elaboração própria

Figura 19: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada na “Festa dos Karetas”



Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.5 Parafusos (SE)

Figura 20: Grupo Folclórico Parafusos de Sergipe



Fonte: Fotografia disponível em <http://istoessergipe.blogspot.com/2015/12/grupo-folclorico-parafusos.html>
Acesso em 15/01/2022

O Grupo Folclórico Parafusos é uma tradição da cidade de Lagarto em Sergipe. Mantido pela Associação Folclórica de Lagarto (Asflag), o grupo se reconhece como o único no Brasil a contar essa história, tendo sido fundado em 7 de setembro de 1897 pelo Padre José Saraiva Salomão. A dança dos parafusos narra a fuga de negros escravizados durante o período colonial que saíam dos engenhos e se escondiam nas matas arredores.

Na calada da noite, saíam para pequenos furtos. Era comum naquela época as sinhazinhas deixarem no coradouro durante a noite, as peças das suas indumentárias, anáguas ricamente bordadas e cheias de rendas francesas. Deixavam-nas ali, porque o sereno ajudava a alvejar o linho belga. Tais anáguas segundo a moda, tinham 09 côvados e formavam uma grande roda. Os escravos, ladrões delas, se apoderavam e quando em época de lua cheia, vestia todas as que tinham roubado, fazendo com que todo o corpo ficasse coberto, após colocar uma sobre a outra, até cobrir o pescoço, e assim saíam dando pulos e fazendo assombração. (ASSOCIAÇÃO FOCLÓRICA DE LAGARTO, 2012)

Segundo relatos dos próprios dançantes, a prática se estendeu por anos até o momento da Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888, quando a dança teria sido executada como forma de celebrar o acontecimento. Tradicionalmente, os brincantes vestem cinco anáguas brancas, usam um chapéu em formato de cone e pintam o rosto de branco. Os movimentos feitos em 360° no sentido horário e anti-horário fazem alusão ao giro do parafuso, por isso, o nome do grupo. Em 2013, o grupo foi reconhecido pela Assembleia

Legislativa do Estado de Sergipe como Patrimônio Histórico, Cultural e Imaterial do estado por meio do projeto de Lei 178/2019²⁹.

Os Parafusos de Sergipe levaram ao projeto Mascarados do Corre Cutia uma ideia diferente de máscara que está relacionada à pintura facial. Nessa dança, os brincantes utilizam uma tinta branca para fazer a cobertura do rosto e, assim, se assemelhem mais a algo fantasmagórico. Segundo o site do Museu da Gente³⁰ Sergipana, os brincantes utilizavam, no início do século XX, tinta natural feita de Tabatinga, uma espécie de argila branca. Atualmente, outros recursos também são utilizados como *pancake*, por exemplo.

As duas turmas da escola passavam por fases do desenvolvimento muito próximas. Além de explorarem movimentos amplos, como correr e girar, estavam muito envolvidos com o faz de conta e com a abertura para o brincar “junto”, momento importante que demonstra a percepção do outro e as estruturas de individuação. Tais características dialogavam com a dança dos Parafusos e a sua narrativa.

O contexto da expressão cultural foi apresentado por meio de fotos e da contação de história sobre a fuga dos negros escravizados que se escondiam por detrás do varal de saias. O faz de conta motivou várias brincadeiras relacionadas ao fugir, ao labirinto do varal e ao girar. Desde a primeira vez, a brincadeira com o varal aconteceu de maneira natural com o grupo que se divertia bastante com o esconde-esconde. Já os giros com as saias demoraram um pouco para acontecerem. Inicialmente, a saia³¹ foi apresentada com a música “O pião entrou na roda” para convidar as crianças a experimentarem os giros. Em seguida, a canção foi substituída pelos versinhos da música do grupo de Parafusos: “Roda, roda, parafuso! Quero ver rodar”. Aos poucos, as crianças se soltaram para explorar as possibilidades com os giros.

As educadoras se encarregaram de criar o chapéu em formato de cone e experimentar a pintura de rosto com as crianças. “*A princípio eles ficaram um pouco receosos e foi por isso que a gente tentou trazer esse movimento da experimentação pra depois lá na frente ver se esse eles aceitariam*” (Trecho da entrevista com a educadora Liz, 2022). Dessa forma, a pintura no rosto foi proposta de maneira gradativa, começando com o convite para pintar o

²⁹ Projeto de lei disponível em <https://al.se.leg.br/pl-institui-os-parafusos-como-patrimonio-do-estado>. Acesso em 18/01/2022;

³⁰ Museu da gente Sergipana. Acesso em: 19/02/2022. Disponível em: https://www.museudagentesergipana.com.br/wps/portal/inicio!/ut/p/b1/04_Sj9Q1tDC0MLU0NLa01I_Qj8pLLMtMTyzJzM9LzAHxo8zivcxMnC2cDB0NLaz8jA0cw0Icvc1CXIwMvA2BCiKBCgxAECdQvrD9aPASvCY4OeRn5uqnxuVYxmQrqgIAIQ7jhA!/dl4/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/

³¹ Foram utilizadas saias de chita ao invés de saias brancas em função do material já existir na escola. Havia muitas saias com a mesma estampa.

corpo de bonecos. Em seguida, as crianças pintaram o rosto do amigo, escolhendo as cores, explorando a textura da pele com a tinta e participando ativamente da transformação. Por fim, cada criança pintou o próprio rosto se olhando no espelho, uma experiência de percepção de si, criação de personagem e sensibilização do toque.

A cena-coreográfica foi composta pela própria narrativa dos Parafusos. Inicialmente, as crianças ficavam escondidas atrás das saias. Aos poucos, saíam para girar no espaço em frente ao varal. Na pausa da música, todos se escondiam atrás do varal novamente para depois saírem mais uma vez para o giro. Por fim, era feita uma roda, fazendo a alusão ao giro no coletivo. A roda continha movimentos de fechar, abrir e girar. O grupo saía de cena com uma fileira de “caracol”. Segundo a educadora Liz, após a Festa da Cultura Popular, o brincar de Parafusos continuou vivo na turma. “Todo movimento de giro eles associavam e associam até hoje como parafusos”.

Tabela 7: Criações de movimentos inspirados na dança dos “Parafusos”

<i>Parafusos</i>	<i>Releitura com as crianças de dois anos e meio a três</i>
Torcer e Destorcer	Girar no eixo para os dois lados; Roda.
Fugir	Entrar em cena e sair de cena
Esconder-se no varal	Percorrer o labirinto feito com cordas do varal

Fonte: Elaboração própria

Figura 21: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada no “Grupo de Parafusos”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.6 Mascarados de Pirenópolis (GO)

Figura 22: Mascarado de Pirenópolis sob seu cavalo durante a Festa do Divino



Fonte: Fotografia disponível em <https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/viajologia/noticia/2015/07/mascarados-assustam-e-divertem-populacao-de-pirenopolis.html>
Acesso em 10/01/2022

Os mascarados de Pirenópolis são personagens que fazem parte da Festa do Divino Espírito Santo, um grande evento cultural, social e religioso que acontece anualmente na cidade de Pirenópolis, interior de Goiás, durante os meses de maio ou junho. Durante mais de vinte dias de comemoração, são realizados diversos eventos e ações envolvendo pessoas de todas as idades, residentes na cidade ou não. Segundo o Dossiê elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para o registro da festa como Patrimônio Imaterial Cultural Brasileiro (2010), os rituais da festa seguem a seguinte ordem de realização: as folias; o império; os mascarados; as cavalcadas e encenações de lutas entre mouros e cristãos; as festas de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito; expressões

artísticas relacionadas e as cavalhadinhas. “O conjunto de festejos que compõem a Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis marca, antes de tudo, o tempo local. Há um tempo cíclico – o da festa – que cria intensos movimentos de ressignificação do passado e do presente” (IPHAN, 2010, p. 32).

Na véspera do domingo de Pentecostes, os mascarados iniciam suas esperadas brincadeiras pelas ruas da cidade. “Eles surgem coloridos, brilhantes, com máscaras de capetas, onças e bois que exibem grandes chifres enfeitados de flores, vestidos de cetim, mesmo pano que cobre e esconde o Cavalo” (IPHAN, 2010, p. 71). Em sua maioria, os mascarados se utilizam de cavalos e sua atuação nas ruas permite brincar, pular, cantar, dançar e, até, pedir dinheiro aos espectadores. “Insistentes, os mascarados também pedem dinheiro às pessoas e ainda cortejam as meninas, presenteando-as com as flores coloridas de papel de sua própria paramentação” (GERALDES, 2015, p. 123). Quando o mascarado entra no campo durante os intervalos das encenações das lutas entre Mouros e Cristãos, há um momento considerado solene.

Durante a execução do Hino do Divino – ponto máximo da cerimônia de abertura das cavalhadas –, é comum que muitos mascarados se aglomerem em frente ao camarote central (composto dos camarotes da prefeitura, da banda e do imperador) e permaneçam em pé sobre suas montarias com a mão sobre o peito, em sinal de devoção ao Divino. (IPHAN, 2020, p. 72)

O aparecimento do mascarado simboliza um espaço democrático e aberto a todas as pessoas que possam se interessar. Segundo Geraldes (2015), basta escolher uma máscara e sair no dia da festa. As figuras mais tradicionais são o boi, a onça, o homem e o capeta. Comumente, os mascarados são chamados de *curucucu* “em razão do característico som que emitem com seus cincerros e guizos, conhecidos em Pirenópolis como poliques, e que vão pendurados no peitoral do cavalo” (GERALDES, 2015, p. 119). As máscaras do boi costumam ser feitas de papel, cola e tinta e possuem grandes chifres cobertos por flores.

As turmas de três a três anos e meio estavam muito envolvidas em distinguir quais animais viviam em zoológicos e quais moravam na fazenda. Logo no início do projeto, no dia da reunião com a equipe, as educadoras dessas turmas me procuraram para falar do interesse de estudarem sobre os Curucucus, pois o boi e a onça eram animais que instigavam as crianças naquele momento.

Para apresentar o mascarado para as crianças foram utilizadas diversas fotos e contação de história, envolvendo o mistério de quem estaria escondido sob a máscara florida do boi. As crianças ficaram intrigadas quando viram um “boi” montado a “cavalo” e essa

dúvida alimentou a curiosidade de continuar a brincadeira com o tema. Consegui duas máscaras emprestadas de *curucucus*, sendo uma de boi e outra de gente. As crianças se interessaram em experimentar a máscara e, logo, começaram a fazer as máscaras que usariam na Festa da Cultura Popular. As educadoras escolheram fazer uma máscara de feltro que cobrisse apenas a região dos olhos. Também fizeram arcos com chifres floridos e os cavalinhos de pau.

O faz de conta relacionado aos Mascarados se deu justamente com a montagem da cena que virou uma narrativa do momento de desfile. “(...) *elas dançaram de uma forma brincante*” (Trecho da entrevista com a educadora Tatá, 2022). Os principais movimentos que inspiraram a cena foram a cavalgada (inclusive, na festa, há um dia específico para as “cavalhadinhas”, espaço para as crianças participarem da tradição com seus cavalos de pau) e o equilíbrio. Na composição da cena, havia a cavalgada de chegada ao espaço, a organização das fileiras, a luta representada pelas trocas de lugares entre os grupos, o momento solene sobre os cavalos e a distribuição das flores.

A temática das flores foi a inspiração para a escolha da música do Grupo Galpão “Flor, minha flor”. A letra foi adaptada para falar sobre os mascarados e o instrumental conduzia a mudança de ação na cena com pausas e mudanças no andamento. “*Em todo o processo - na dança, na construção (...) - foi super leve, super demandado por eles. Tanto que, quando eles iam ao quintal, que eles viam, às vezes, a mangueira ou a corda, eles equilibravam por cima e lembravam dos mascarados, do cavalo, né*” (Trecho da entrevista com a educadora Tatá, 2022).

Tabela 8: Criações de movimentos inspirados nos “Mascarados de Pirenópolis”

<i>Mascarados de Pirenópolis</i>	<i>Releitura com as crianças de três a três anos e meio</i>
Cavalgam pelas ruas	Cavalar com o cavalinho de pau em volta do cesto
Momento solene	Equilíbrio sobre os cavalinhos de pau no chão
Presentear com flores	Jogar as flores para o alto
Luta	Troca de lugar entre os dois grupos

Fonte: Elaboração própria

Figura 23: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Mascarados de Pirenópolis”



Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.7 Zambiapungas (BA)

Figura 24: Brincantes mascarados do Grupo de Zambiapungas (BA)



Fonte: Fotografia disponível em
<https://www.facebook.com/preftaperoa/photos/pcb.125171712862089/125171286195465>
 Acesso em 09/02/2022

O dia de todos os santos, 1 de novembro, é marcado por uma movimentação diferente na cidade de Nilo Peçanha na Bahia. A localidade é a sede dos Zambiapungas, um grupo de pessoas mascaradas que saem às ruas bem cedo com a intenção de acordar os moradores das casas por onde passam. “La vão elas vestidas com máscaras e roupas, que também são máscaras, a ocultar cada pedaço do corpo, a mostrar cores e formas antropomórficas e zoomórficas que escondem a identidade de seus participantes da cabeça aos pés” (CARVALHO, 2020, p. 13). Além do percurso pelas ruas da cidade, os brincantes também carregam objetos utilizados como instrumentos com o intuito de promover uma “sonoridade única, percussiva, ruidosa” e sem cantos (CARVALHO, 2020, p. 13). Os tambores, búzios, berrantes e cuícas são carregados pelos mestres, pessoas antigas que acompanham a caminhada sem as máscaras.

Os Zambiapungas possuem uma forte relação com os aspectos culturais e religiosos provindos do continente africano, principalmente, pela formação da população baiana. O próprio nome da manifestação está relacionado ao deus supremo do Candomblé chamado Zambiapombo. Devido à sua importância histórica, social e cultural, a manifestação foi reconhecida como Patrimônio Imaterial da Bahia em 2018 por meio do decreto 18.731³² publicado pela Secretaria de Cultura do Estado.

³² Decreto nº 18.731, de 29 de novembro de 2018: promove registro especial do bem de valor cultural que indica, e dá outras providências. Acesso em: 10/02/2022. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-18731-de-29-de-novembro-de-2018>;

Segundo Carvalho (2020), os brincantes “usam capacetes angulares, máscaras, cabeçorras, luvas, botas, roupas de seda, roupas comuns ou dominós”, o que pode ser visto nas diversas fotos disponíveis em sites da internet. O uso de máscaras (e o próprio cortejo) possui uma forte relação com a proteção contra o que era entendido como maus espíritos.

As turmas de crianças de três anos e meio a quatro anos estavam pesquisando os elementos relacionados ao céu, como sol, lua, nuvens e estrelas. A escolha do Zambiapunga como tema de investigação para a Festa da Cultura Popular foi entendida como uma ampliação dessa pesquisa, uma vez que o dia e a noite são aspectos relacionados aos interesses das crianças. O fato desses mascarados saírem às ruas durante a madrugada para acordar as pessoas, possibilitou estabelecer essa relação da passagem de tempo - da noite para o dia - com os elementos contidos no céu. *“Eu acho que o que mais me marcou, assim, que eu achei muito diferente, foi essa questão de ser uma festa de manhã”* (Trecho da entrevista com a educadora Nati, 2022).

A manifestação foi contextualizada para as crianças por meio de fotos e de contação de história sobre um grupo de mascarados que acorda todos os moradores da cidade bem cedo. A ideia de acordar ou ser acordado, logo remeteu à cantiga do “pula pulguinha” que começa com o verso: “estava dormindo quando algo aconteceu... uma pulguinha, a danada me mordeu... pula pulguinha, pulguinha danada, pula pulguinha, essa pulguinha é animada”. Essa é uma canção muito conhecida pelas crianças e que, naturalmente, promove o movimento a partir dos comandos verbais.

Pensando nessa aproximação entre o dormir / acordar e os mascarados, foi proposta uma adaptação da música para iniciar a brincadeira: “estava dormindo quando algo aconteceu... Um Zambiapunga, lá na rua, correu... Corre, Zambiapunga! Corre com a meninada! Corre, Zambiapunga! Essa turma é animada”. A identificação com a brincadeira foi imediata e as crianças pediram muito para repeti-la. Dessa forma, percebeu-se que a cena coreográfica já estava definida pelas turmas. O ato de acordar a população foi ressignificado pelos movimentos de pular e correr pelo espaço da cena, demonstrando alegria e animação.

“Formam-se três filas paralelas (...). Em lugares específicos, as filas formam círculos, caracóis, espirais, e depois prosseguem novamente em filas. Em certos locais, conforme a tradição, há paradas e silêncios” (CARVALHO, 2020, p. 13). A partir da descrição da autora sobre os deslocamentos, foi pensado em acrescentar à cena um momento de roda e um momento de fila. Em uma das brincadeiras de roda, fiz a pisada da ciranda e as crianças

ficaram interessadas em tentar também. “Até hoje, todos fazem, no começo do dia, que a gente dança em roda, você vê o pezinho” (Trecho da entrevista com a educadora Nati, 2022).

O momento da fila representava o cortejo percussivo, quando as crianças pegavam os copos de plástico e batiam um no outro para fazer o ritmo sonoro. A escolha pelos copos se deu em função de ser um objeto do cotidiano deles, como são as enxadas, búzios e berrantes para os brincantes. Vale ressaltar que a harmonia da música foi pensada a partir de instrumentos com sons metálicos utilizando pausas e retomadas inspiradas no cortejo tradicional.

(...) tudo que as crianças vivenciam, elas levam pro faz de conta também. Então, né, mesmo quando não estavam dançando a música, esse faz de conta - que era o Zambiapunga - aparecia no quintal... Se brincava de deitar, de alguma criança dormindo, né, tinha um Zambiapunga aparecendo pra acordar (Trecho da entrevista com a educadora Nati, 2022)

Tabela 9: Criações de movimentos inspirados nos “Zambiapungas”

<i>Zambiapunga</i>	<i>Releitura com as crianças de três anos e meio a quatro anos</i>
Cortejo pelas ruas	Fila seguindo a educadora
Objetos percussivos	Ritmo com os copos
Acordar a população	Pular e correr
Sair de madrugada	Deitar no chão, levantar-se

Fonte: Elaboração própria

Figura 25: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Zambiapungas”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.8 Mascarados de Poconé (MT)

Figura 26: Personagens do Grupo de Mascarados de Poconé (MT)



Fonte: Fotografia disponível em <http://gshow.globo.com/TV-Centro-America/E-Bem-MT/noticia/2016/02/mascarados-de-pocone-mostra-cultura-e-tradicao-no-palco-do-programa.html>
Acesso em 05/02/2022

Poconé é um município brasileiro localizado no estado de Mato Grosso (MT). A cidade é palco das apresentações dos Mascarados de Poconé, um grupo tradicionalmente formado por homens que se apresentam em 8 ou 14 pares que se apresentam, principalmente, nas festas do Divino e de São Benedito. Metade do grupo se veste de galã e a outra metade se veste de dama. A dança, que acontece na região há mais de cem anos, possui duas versões sobre sua origem. Na primeira delas, diz que sua origem está atrelada às contradanças europeias com seus desenhos coreográficos e ritmos. Na segunda versão, diz-se que é uma dança descendente dos povos indígenas Beripoconés.

A dança dos Mascarados de Poconé possui uma métrica própria e é formada por 12 coreografias pré-definidas. Após a entrada das bandeiras e dos Balizas, os galãs e damas se organizam em duas filas para iniciarem as movimentações. “A sequência do espetáculo acontece na seguinte ordem: Entrada ou Cavalinho, Primeira, Segunda, Trança Fitas, Joaquina, Arpejada, Caradura, Maxixe de Humberto, Carango, Lundu, Vilão e Retirada” (HOFFMANN, JESUS e SANTOS, 2018, p. 10). Um dos momentos mais esperados é o da realização da Trança, quando os dançantes pegam as pontas de fitas amarradas em um mastro e dançam em torno do mesmo para que, ao final, forme um trançado colorido.

A máscara é utilizada para esconder o dançante, cujo figurino tem por objetivo cobrir todo o seu corpo. Segundo Amaral e Moreira (2020, p. 127), as máscaras “são confeccionadas artesanalmente, feitas de tela de arame, um material de baixo custo”, além de serem produzidas no rosto dos dançantes para que fiquem confortáveis e ventiladas.

Os grupos de crianças de quatro anos estavam pesquisando sobre os animais em extinção. Diante dessa demanda, foram feitas diversas pesquisas até surgirem os Mascarados de Poconé. A relação estabelecida com o mascarado em questão foi a localidade da festa, que fica na região do Pantanal, lugar que possui diversos animais ameaçados de extinção. A partir dessa conexão, a expressão cultural foi apresentada por meio de fotografias e contação de histórias, principalmente associando a dança *Trança* com as tranças feitas no cabelo. O convite feito às crianças foi para pentearem os cabelos do grande mascarado de Poconé, representado pelo Pau de Fitas. “*O tempo todo as danças foram construídas a partir do brincar nas oficinas...as máscaras... foram a partir do brincar, né?*” (Trecho da entrevista com a educadora Luana, 2022).

A educadora fez vários experimentos para a confecção da máscara até encontrar o modelo com o prato de papel, que deixava o perfil do rosto mais retificado se assemelhando às máscaras utilizadas pelos dançantes. Ela sugeriu que fosse feita, também, a cobertura da

cabeça com um pano preto. Apesar da quantidade de elementos, o relato da educadora foi de que as crianças não se incomodaram com o uso da máscara, pois entenderam-na como uma brincadeira.

A criação da cena coreográfica buscou aproximações com algumas coreografias dos mascarados pesquisadas. A mudança entre os momentos foi marcada pela mudança na música entre versos cantados e instrumental. A entrada foi composta pelo deslocamento animado em fila até a formação da roda em torno do mastro. Em seguida, cada criança buscava sua fita para realizar o cumprimento que consistia em abrir e fechar a roda. Para esse momento, foi criado o verso: “O Poconé chegou com a sua dança / Pega a fita pra fazer a minha trança”.

Finalizado o cumprimento, era chegada a vez de girar em torno do mastro para fazer a trança. Para esse momento, foi gravada uma cantiga de roda que as crianças estavam muito interessadas à época: “Eu tenho uma linda laranja, ó menina! Que cor ela é? Ela é verde e amarela, vira meninada de ponta a janela”. Por fim, as fitas foram retiradas do mastro e entregues a cada criança para que dançassem até o final da música.

Tabela 10: Criações de movimentos inspirados nos “Mascarados de Poconé”

<i>Mascarados de Poconé</i>	<i>Releitura com as crianças de quatro anos</i>
Entrada	Deslocamento em fila posicionando-se em volta do mastro de fitas
Trança	Pegar as fitas; Entrar e sair da roda; Girar em torno do mastro;
Retirada	Dançar com as fitas nas mãos

Fonte: Elaboração própria

Figura 27: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Mascarados de Poconé”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.9 Caboclos e Rei de Congo do Mestre Bebê (RN)

Figura 28: Caboclos de mestre Bebê dançando no Festival Cultural



Fonte: Fotografia disponível em <https://www.facebook.com/caboclosereidecongomestrebebe/>
Acesso em 13/01/2022

Caboclos e Rei de Congo do Mestre Bebê é uma expressão cultural realizada no período da semana santa na cidade de Major Sales no estado do Rio Grande do Norte (RN). A

tradição teve início em 1924, quando o Sr. José Berto criou o primeiro grupo de caboclos para “(...) brincar na segunda-feira seguinte ao Domingo de Ramos, vestidos como “bicho”, com suas roupas de palha de bananeira e com seus rostos cobertos por máscaras, acompanhados por músicos que tocavam foles, reco-recos e pandeiros” (ARAÚJO; AZOUBEL, 2020, p. 217). De acordo com as autoras, a dança foi inspirada nas diversas manifestações indígenas que ele vivenciou durante a juventude e, desde o início, tinha um caráter de coletividade muito forte.

Ao longo da Semana Santa, a festa acontecia a partir das cinco horas da tarde. Traziam consigo, no lombo de um jumento, um boneco confeccionado por eles e que representava Judas Iscariotes, o traidor de Jesus. Após percorrerem as ruas do município cantando, dançando e arrecadando esmolas que eram armazenadas nas roupas do boneco, os brincantes penduravam-no por uma corda no pescoço em um grande galho de aroeira e dançavam ao seu redor. Em dado momento da festa, “malhavam Judas” com tiros de revólveres e de espingardas. Quando o dinheiro das esmolas caía no chão, todos os participantes corriam para pegá-lo, repartindo-o entre si (NASCIMENTO, 2017) e prosseguiram numa grande festa, no Domingo de Páscoa. (ARAÚJO; AZOUBEL, 2020, p. 218)

A máscara utilizada pelos brincantes tinha um caráter de preservar a identidade da pessoa que estava sob a mesma. Cada um confeccionava a própria máscara e, ao utilizá-la, poderia, inclusive, modificar a sua voz para que não fosse reconhecido durante a festa. “No início, as máscaras eram feitas de couro ou papelão, com desenhos cuja intenção era assustar e amedrontar o público” (ARAÚJO; AZOUBEL, 2020, p. 225). Pode-se dizer que a máscara carregava a intenção de preservar a identidade do brincante ao mesmo tempo que revelava uma outra identidade que se mostrava assustadora.

Em 1990, foi criado o Concurso de Caboclos de Major Sales – RN, que reuniu os diversos grupos que existiam na cidade em torno de uma nova significação social para essa expressão cultural. O concurso, que ainda acontece na cidade, transformou a tradição a partir da incorporação de novas práticas, simbologias e corporeidades. Como referência para a pesquisa da turma na Festa da Cultura Popular, foi utilizado o vídeo³³ em que o grupo de Caboclos dançou no XXVI Concurso de Major Sales. A partir do vídeo, foram levantadas algumas características fundamentais na dança dos Caboclos que consistiam em: pisada forte com o pé no chão, deslocamentos em fila e roda pelo espaço cênico, uso de força para marcar o ritmo no chão, uso de “bolotas” (bolinha pequena amarrada por um cordão).

³³ O endereço do vídeo está disponível nas referências bibliográficas.

A escolha pelos *Caboclos* se deu em função de demandas específicas de dois grupos do espaço com idade média de 4 anos e meio e 5 anos. Um deles estava investigando elementos naturais e a educadora tinha a intenção de estudar culturas indígenas com a turma. O outro grupo estava muito envolvido em um grande faz de conta em que a turma desconfiava da existência de um gigante morando no Corre Cutia. Percebendo a figura forte e de grande porte que o Caboclo representa, associado à sua origem a partir das danças indígenas que o Sr. José Berto vivenciou, entendi que esse seria um mascarado interessante para apresentar aos grupos.

E aí quando chegou em maio, a gente tava bem mergulhado assim, nesse, nessa questão e eu procurei você pra pensar uma manifestação da cultura popular que conseguisse fazer um link de alguma forma né? E aí veio a ideia dos Caboclos, a princípio dessas máscaras que traziam a natureza, a palha, a cabaça do nariz e tal... e os Caboclos de estar vinculado à questão da cultura indígena mesmo... de ter traços da cultura indígena. Então foi assim que essa manifestação entrou na nossa turma. Foi assim que fez o sentido sabe? (Trecho da entrevista com a educadora Iara, 2022)

O contexto da manifestação foi apresentado às crianças a partir de um faz de conta com uma máscara feita em um cesto de palha. A máscara representava a figura de “uma mulher gigantesca” que estava visitando o Corre Cutia, mas vivia se escondendo. Aos poucos, a presença da personagem foi ganhando outras características como a pisada forte (e barulhenta) no chão e a intenção de se esconder para surpreender as pessoas. Em um dos encontros, ofereci as peneiras como se fosse um presente da mascarada para as crianças confeccionarem as próprias máscaras. As educadoras se responsabilizaram pela produção das máscaras e trajes.

A cada semana, um novo elemento que fazia parte da corporeidade³⁴ dos *Caboclos* era apresentado às crianças em diálogo com o faz de conta relacionado à figura gigantesca associada à máscara do cesto. “Quando isso foi acontecendo a gente começou a brincar, né, de se transformar em gigante, de fazer como que o gigante anda, qual é e como é que se faz o passo dele, a pisada e isso tudo foi brincando, né, e foi se divertindo nesse projeto” (Trecho da entrevista com a educadora Clara, 2022). Segue a relação de adaptação feita pelas crianças e educadoras.

³⁴ A referência de corporeidade da dança dos Caboclos foi feita a partir da pesquisa de Marina Araújo, orientanda de Juliana Azoubel. Ambas são integrantes do Grupo Aruanda em Belo Horizonte.

Tabela 11: Criações de movimentos inspirados nos “Caboclos e Rei de Congo de Mestre Bebê”

<i>Caboclos</i>	<i>Releitura com as crianças</i>
Pisada	Passos largos de gigante; Movimentos fortes e barulhentos; Marcar o ritmo.
Beija Flor³⁵	Bater asas como um passarinho e “voar” pelo espaço
Girar a bolota	Rodar; Girar a bolota no centro do espaço
Deslocamentos	Entrar na cena; Sair da cena; Ocupar o espaço; Pisar na linha.
Esconder-se	Esconder-se na coxia; Esconder-se na máscara.

Fonte: Elaboração própria

Depois de perceber o envolvimento dos grupos com o faz de conta, começamos a construir a cena-coreográfica com os elementos e corporeidades experimentados. A proposta foi de entrar como gigantes, fazer o desafio das pisadas (no lugar e em deslocamento), voar para a “casinha” (espaço delimitado para cada um), girar a bolota no centro do espaço e se esconder com passo de gigante. *“Então, isso pra eles de decorar uma dança, um movimento, era uma brincadeira. Ir pra frente e pra trás, rodar, imitar passarinho, fazer uma dança maluca... Isso tudo foi um brincar”* (Trecho da entrevista com a educadora Iara, 2022).

Foram selecionados alguns trechos da música que os Caboclos cantaram no vídeo pesquisado, especificamente, trechos que narravam as ações corporais citadas na tabela acima. Algumas adaptações foram feitas nessa letra visando aproximar a narrativa dos Caboclos com as crianças, além do que a música seria gravada exclusivamente para o projeto. *“Assim que a as músicas apareceram eu acho que tudo ficou mais claro na cabeça das crianças”* (Trecho da entrevista com a educadora Iara, 2022). Com a música pronta, os ensaios começaram a fluir mais facilmente e as turmas conseguiram experimentar e adaptar o que fosse necessário.

Eu lembro que nós construímos juntos esses movimentos que a gente poderia utilizar. Eu lembro até que a Lulu, uma criança da turma, ela deu uma ideia de um passo pra fazer na apresentação e aí acabou que esse que foi utilizado, né, esse passo na dança. Então eu acho que foi que eles gostaram bastante, tiveram uma participação muito grande também nesses movimentos corporais”. (Trecho da entrevista com a educadora Clara, 2022)

³⁵ Movimento feito pelos Caboclos que se assemelha ao vôo de um beija-flor. Os dançantes abrem os braços e balançam como se fossem asas.

Figura 29: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Caboclos e Rei de Congo de Mestre Bebê”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.10 Carnaval dos Caiporas (PE)

Figura 30: Brincantes vestidos de Caipora



Fonte: Fotografia disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/02/carnaval-de-pesqueira-caiporas-e-sua-elegancia-caotica.html>
Acesso em 06/01/2022

O Carnaval dos Caiporas³⁶ é uma expressão cultural existente na região do agreste pernambucano. Os Caiporas são uma tradição da cidade de Pesqueira (PE), localizada a 220 km de Recife. Desde 1962, o bloco sai às ruas para brincar o carnaval com um grupo de pessoas vestidas com um saco de estopa na cabeça, calça e paletó. João Justino foi o fundador da brincadeira e sua esposa, Helena Melo, herdou a presidência após o falecimento do marido. Os Caiporas carregam a alegria e a irreverência a partir de uma brincadeira inspirada na lenda da Caipora, figura do folclore brasileiro protetor das florestas. “É bom que se diga que a

³⁶ A Lei nº 15.993, de 21 de março de 2017, Institui o Bloco Carnavalesco e Cultural Caiporas de Pesqueira como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-15993-2017-pernambuco-institui-o-bloco-carnavalesco-e-cultural-caiporas-de-pesqueira-como-patrimonio-cultural-imaterial-do-estado-de-pernambuco>. Acesso em: 15/02/2022.

Caipora é um ente do mato, protetor da caça, que se apresenta como uma figura humana cheia de pelos e que anda montada numa espécie de porco-do-mato” (ALVES, 2017, p. 90)

A máscara dos Caiporas é pintada em um saco de estopa e encobre a cabeça, os braços e o tronco dos brincantes. Logo abaixo da máscara-cabeça, que seria na cintura real da pessoa, é acrescentado um par de braços de pano que quase alcançam os pés dos brincantes. Esse mascarado carrega uma cabeça desproporcional em relação ao corpo, o que cria uma figura quase monstruosa, principalmente quando se observa as expressões dos rostos desenhados no pano.

A escolha de pesquisa sobre esse mascarado se deu pela relação da lenda de Caipora com os mistérios da natureza, assunto que estava no cotidiano das duas turmas de quatro e cinco anos. Além disso, os desafios corporais que envolviam o uso do saco de estopa motivaram o grupo a experimentar o mascaramento.

A expressão cultural foi apresentada ao grupo, inicialmente, por meio de um livro com a história da Caipora e sua forma misteriosa de se esconder na floresta para protegê-la. Em seguida, as crianças puderam ver as fotos do bloco do “Carnaval das Caiporas” e experimentar o uso de sacos de pano coloridos cobrindo a metade do corpo. As educadoras dedicaram tempo para nutrir a imaginação das crianças propondo desenhos sobre a lenda da Caipora e convidando cada uma para desenhar ou pintar o seu próprio rosto na máscara. *“Mais marcante mesmo pra mim foi a máscara(...) Lembro que as crianças ficavam com o bracinho preso assim (...) Não era o confortável. Mas eles não queriam tirar. Eles não ficavam com pressa de tirar, sabe?”* (Trecho da entrevista com a educadora Paulinha, 2022).

A criação da cena-coreográfica teve início junto com a contextualização para a turma, aliando o desejo de brincar “de Caipora” à experimentação do uso do saco e possibilidades de movimentos e deslocamentos. As trajetórias pelo espaço da cena eram assimiladas aos caminhos percorridos pela Caipora dentro da floresta. Foram experimentadas filas de diversas formas a partir da ideia da brincadeira “Siga o mestre”. O grupo da tarde criou uma brincadeira de pega-pega com o caçador e a Caipora. As crianças ficaram muito envolvidas com o jogo e logo levaram a ideia de ter um “caçador” para a dança. A imagem dos Caiporas saltando também inspirou o desafio de saltar individualmente ao som do assobio da personagem. A música foi definida quase no final do processo e possibilitou a marcação das ações no espaço, pois contou com pausas, sons de assobios e ações verbalizadas.

Não havia um sofrimento em decorar um passo, sabe? Então o tempo inteiro que eles estavam ali eles estavam brincando. Então a gente estava correndo, a gente estava jogando, rodando a máscara, a gente estava pulando. E por exemplo levar o

elemento “caçador” pra cena foi um elemento que surgiu da brincadeira deles”.
(Trecho da entrevista com a educadora Paulinha, 2022)

Tabela 12: Criações de movimentos inspirados no “Carnaval dos Caiporas”	
Caiporas	Releitura com as crianças de quatro e cinco anos
Caipora	Esconder-se em meio às árvores e arbustos; esconder-se dentro do saco de estopa
Saltar	Salto em cânone
Caçador	Correr para fugir ou pegar o caçador; deslocamentos coletivos pelo espaço.

Fonte: Elaboração própria

Figura 31: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada no “Carnaval dos Caiporas”





Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.11 Palhaços da Folia de Reis (MG)

Figura 32: Palhaços da Folia de Reis



Fonte: Fotografia disponível em <https://www.brasildefatomg.com.br/2017/01/16/folhoes-comemoram-titulo-de-patrimonio-da-folia-de-reis> Acesso em 03/01/2022

O período entre os dias 24 de dezembro e 6 de janeiro é marcado por diversos festejos que celebram o ciclo natalino. Em Minas Gerais, algumas tradições típicas dessa época do ano são as Folias de Reis que reúnem foliões em torno da ideia de reviver a caminhada dos três reis magos até a manjedoura para levar presentes ao menino Jesus nascido em 25 de dezembro. Os grupos caminham de casa em casa partilhando versos e bênçãos por onde passam. Os anfitriões costumam oferecer alimento e dinheiro para que os grupos sigam o seu trabalho. “Reza a tradição que esse percurso deve ser feito por um folião por, pelo menos sete

anos, senão sua vida pode começar a *andar para trás*” (PAULINO, 2011. p.19). As promessas são individuais, mas as ações são coletivas. O grupo de Folia é formado, de uma maneira geral, pelo festeiro (organizador da festa), os três reis magos, os palhaços, o mestre ou embaixador, o coro (grupo musical) e a bandeira.

Na Folia de Reis, cada folião desempenha seu papel e função: uns carregam a palavra cantada que será proferida e outros carregam os gestos que serão manifestados. Da mesma maneira comunicam os instrumentos que se integram ao ritual, uns pela sonoridade e outros pela simbologia como bandeira e lenço. (ASSIS e DEBORTOLI, 2016, p. 5)

O percurso feito pela *Folia de Reis São Francisco de Assis* nas ruas da cidade de Carmo do Cajuru, em Minas Gerais, foi registrado por Assis e Debortoli (2006) em seu artigo sobre o fazer musical existente nesse festejo. Nessa folia, a presença dos palhaços com suas máscaras, com a sacola vermelha para guardar a esmola e o com *Dourado*, uma espécie de cajado sonoro, guia o grupo e orienta a dinâmica do cortejo. Os palhaços são responsáveis por ditar o tempo das paradas evitando que a folia fique presa em uma casa enquanto troca versos por esmolas. Segundo Assis e Debortoli (2016, p. 12), “os palhaços, ao mesmo tempo em que respeitam as regras e as hierarquias, desmistificam o ritual, com algazarra e brincadeiras criticam e elogiam as pessoas”.

A ação dos palhaços acontece sempre em lugares distantes dos presépios, quando costumam utilizar o *Dourado* em suas brincadeiras corporais. “A utilização desse instrumento sonoro vem acompanhado pelo movimento corporal do palhaço, que pode ser um balanço lateral, nacadência da música ou um impulso vertical ou saltos no mesmo lugar” (ASSIS e DEBORTOLI, 2016, p.10 e 11). O momento entendido como a “dança dos palhaços” possui estruturas de funcionamento e regras que podem até caracterizar a ação como um jogo que envolve os foliões, os devotos e os anfitriões. Algumas movimentações específicas são chamadas de Cobra Coral, quando os brincantes dançam pela extensão do *dourado* no chão e Corta Jaca, quando os palhaços giram um de frente para o outro com a intenção de bater os *dourados* como forma de marcar o contratempo da música. Paulino (2008, p.13), fala que o momento de realização da dança dos palhaços também é conhecido como chula. “Em algumas Folias, a chula é entendida como a somatória do ato de dizer versos e de dançar, já em outras, ela refere-se apenas à dança, que compreende diversos giros, saltos e movimentos acrobáticos realizados com o auxílio de um bastão (...)”.

Em sua performance, os palhaços utilizam fardas, termo utilizado para remeter ao uso das máscaras pelos próprios foliões. As máscaras costumam ser maiores do que o rosto e são

feitas dos mais diversos materiais. O fazer da própria máscara está inserido na preparação para participar da folia. Além da máscara, o fardamento inclui roupas coloridas, babados e o uso de acessórios chamados capacetes que, muitas vezes, possuem formato de cone.

A escolha da Folia de Reis como referência de estudo para as duas turmas de crianças entre seis e oito anos se deu em função, inicialmente, de uma brincadeira que os grupos gostaram bastante na época anterior ao projeto. Durante as oficinas, as crianças foram desafiadas a dançar entre os bambus que marcavam ritmos diversos. Como os dois grupos ficaram muito envolvidos com a proposta, logo surgiu a ideia de prolongar a brincadeira por meio da chula dos palhaços da Folia de Reis. Com essa proposta, seria possível trabalhar com desafios corporais rítmicos e improvisação.

A contextualização da expressão cultural foi feita com fotos e contação de história a partir das imagens de diversos palhaços da Folia de Reis. As educadoras logo começaram a produzir as máscaras com os grupos a partir de pratos de papel e elementos que as crianças escolheram para utilizar. *“Eles tinham a máscara, assim, como um objeto deles... como uma representação deles também (...)”* (Trecho da entrevista com a educadora Bela, 2022). As turmas também confeccionaram os bastões com as fitas amarradas. Assim que os bastões ficaram prontos, começamos a pesquisar as danças dos palhaços a partir dos elementos encontrados nas Falias de Reis que foram o cortejo / deslocamento e o desafio corporal com o *Dourado* e suas possibilidades de criar formas no espaço.

Iniciamos com as danças chamadas de “cobra coral” e “corta jaca”. O objetivo da “Cobra Coral” era percorrer a extensão do bastão no chão sem que o corpo encostasse no mesmo. Para isso, eram utilizados saltos, diferentes níveis do espaço e apoios do chão. Ampliando essa proposta, foi criada a “Cobra coral” que consistia no posicionamento de todos os bastões das crianças em uma linha reta no chão, criando um deslocamento maior pelo espaço da cena. O “Corta Jaca” foi apresentado valorizando o giro de frente com o outro. Nesse caso, cada participante segurava o próprio bastão enquanto girava de frente para o outro dando pequenos saltos laterais. Além desses dois formatos, as crianças criaram o “pula-pula” que consistia em dançar sobre a delimitação de formas geométricas - como o triângulo - no chão utilizando os bastões. *“Eu achei muito legal isso, que não só eles interagiram, mas eles também quiseram criar em cima daquilo”* (Trecho da entrevista com a educadora Camila, 2022).

Com as ações corporais definidas, chegou o momento de pensar a criação da cena-coreográfica. A definição da música foi primordial para organizar a sequência de movimentos

e a narrativa com as crianças. Foram utilizadas algumas adaptações de versos pesquisados pelo Grupo Aruanda na Folia de Reis da Vila São Vicente em Belo Horizonte: “Ê bastião, veja lá o que vai fazer, dê uma volta bem bonita para todo mundo ver... Ô serrador, deixar serrar! Você serra de lá que eu serro de cá”. A estrutura da música gravada para a festa continha uma parte instrumental e uma parte cantada. Durante a parte instrumental, o combinado com as crianças era de fazer uma “dança maluca”, nome inventado pelas turmas para definir a movimentação improvisada por cada um. Durante as estrofes, eram executadas, a cada repetição, as danças dos palhaços. Finalizando a cena, foi proposto o movimento de “serrote³⁷” para as crianças saírem do espaço justamente pelo verso final que fala sobre o movimento de serrar.

Com esses grupos de crianças maiores, o processo criativo foi ainda mais compartilhando. A educadora Camila comentou sobre a autonomia das crianças e como foi sua participação no grupo. “Eu estava ali só como uma ouvinte às vezes, como uma mediadora porque o processo realmente partiu deles”.

Tabela 13: Criações de movimentos inspirados nos “Palhaços das Folias de Reis”

<i>Folia de Reis</i>	<i>Releitura com as crianças de seis a oito anos</i>
Cortejo pelas ruas	Deslocamento pelo espaço da cena;
Cobra coral	Dançar pela extensão do bastão; Cobra Grande (variação)
Corta Jaca	Girar olhando de frente para o outro;
Chula	Dançar nas formas geométricas feitas com os bastões juntos no chão;
Despedida	Movimento de serrote em dupla.

Fonte: Elaboração própria

Figura 33: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Palhaços da Folia de Reis”



³⁷ Movimento de vai e volta feito pelos bastões segurados em duplas. Típico das quadrilhas durante os festejos juninos.



Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.12 Boneco Gigantes de Olinda (PE)

Figura 34: Bonecos Gigantes de Olinda expostos na Embaixada de Pernambuco



Fonte: Fotografia disponível em <http://www.bonecosgigantesdeolinda.com.br/embaixada.php>
Acesso em 13/01/2022

As ladeiras de Olinda, em Pernambuco, acolhem convidados especiais durante o carnaval anualmente. São os Bonecos Gigantes, estruturas que representam personagens diversos e são carregadas por um folião durante o percurso do desfile da Apoteose. São dezenas de bonecos homenageando artistas, escritores e figuras públicas. O site “Embaixada de Pernambuco – Bonecos Gigantes de Olinda” relata que a tradição, vinda da Europa, chega ao Brasil por meio da cidade pernambucana de Belém do São Francisco. “Os bonecos surgiram da vontade de um jovem sonhador que ouvia atento as narrativas de um padre belga sobre o uso de bonecos nas festas religiosas da Europa” (EMBAIXADA DE PERNAMBUCO, c2009-2021). Segundo o site, os primeiros bonecos foram feitos de “corpo de madeira e cabeça de papel machê”. Zé Pereira e Vitalina, como foram chamados, desfilaram pelas ruas da cidade nos anos de 1919 e 1929 respectivamente.

A tradição dos bonecos gigantes, iniciada em Belém do São Francisco, ganhou as ladeiras de Olinda em 1932, com a criação do boneco do Homem da Meia Noite, confeccionado pelas mãos dos artistas plásticos Anacleto e Bernardino da Silva, em 1937 surgiu a Mulher do Meio Dia, em 1974 foi à vez do Menino da Tarde pelas mãos do artista plástico Silvio Botelho Botelho, que popularizou a tradição com criação do Encontro dos Bonecos Gigantes, onde vários bonecos de diversos artistas se encontram para um grande desfile pelo Sítio Histórico de Olinda na terça de carnaval. (EMBAIXADA DE PERNAMBUCO, c2009-2021)

A cada ano, são criados novos personagens para participar do desfile. Em 2009, quando aconteceu a “primeira Apoteose dos Bonecos Gigantes no Sítio Histórico de Olinda”, havia 30 bonecos. De acordo com o site, o desfile de 2019 recebeu mais de 80 Bonecos. As criações ficam disponíveis para visitação o ano inteiro na sede da Embaixada localizada no Recife antigo em Pernambuco. O artista plástico, Silvio Botelho, explica que a confecção do boneco utiliza, principalmente, isopor, tinta e tecido para que fique leve e fácil de se manipular. “O boneco tradicional mesmo, de braço arriado, é a cabeça, o corpo e as mãos e a alma viva, que é o personagem mais importante do boneco que é o manipulador, o carregador de boneco” (BOTELHO, 2015).

O grupo de crianças de um ano a um ano e meio estava passando pelo processo de adaptação quando o projeto foi iniciado. A turma começou poucos dias antes do projeto e, por isso, havia poucas crianças no grupo. A cada semana, uma nova criança era recebida e as educadoras precisavam se organizar de modos diferentes, fazendo revezamento com relação a quem acompanharia as oficinas, por exemplo. Dessa forma, pode-se dizer que até meados de junho, não havia uma definição sobre o mascarado que guiaria as brincadeiras da turma na Festa da Cultura Popular.

As oficinas, durante esse período, buscaram acolher as crianças, observando as demandas corporais e emocionais de cada um. Elas demandavam colo e atenção individual. Dentre as propostas realizadas, a que mais se mostrou atrativa ao grupo foi o “escondeu-achou” com um pano transparente. As crianças se mostravam atentas e interessadas, pedindo para repetir a brincadeira e, muitas vezes, conseguindo esperar a vez do outro (pois gostavam de “achar” o amigo). Essa brincadeira é muito importante para a fase de desenvolvimento infantil, pois contribui com o início do processo de individuação a partir da experiência do que some das vistas e retorna.

Quando a gente trabalha pensando nas famílias (...) tem já esse movimento de sair de cena, de voltar, porque a gente faz adaptação pensando no bem-estar das crianças, né? Então, chega ali na sala e aí viu que a criança estava bem e saía um pouquinho... aí, depois, volta de novo. Então, acho que é um movimento constante que faz muito, assim, muito sentido inclusive nesse período de adaptação. (Trecho da entrevista com a educadora Sônia, 2022)

Dentro dessa demanda corporal-afetiva da idade do grupo, foi apresentada uma canção do músico belo-horizontino Marco Aur chamada “Escondidinho” que consiste em esconder e achar cada criança a cada versinho. Entendendo que a criança dessa faixa etária ainda possui uma noção global do próprio corpo, buscou-se um mascarado que pudesse esconder não apenas o rosto, mas todo o corpo. Assim, os Bonecos Gigantes de Olinda foram lembrados e, a partir dessa referência, construiu-se uma grande cabeça feita com caixa de papelão – material que a turma já costumava brincar em sua rotina. Segundo a educadora, as crianças presenciaram o processo de construção da cabeça, mas não participaram em função da idade. “A gente fez questão de fazer durante o momento que eles estivessem na sala com a gente, pra eles já irem brincando mesmo com a caixa” (Trecho da entrevista com a educadora Sônia, 2022). A referência do Boneco de Olinda não foi apresentada para o grupo, pois o conteúdo seria excessivo quando se pensa no repertório simbólico e cognitivo da turma naquele momento. Entretanto, educadoras e outros grupos da escola ficaram interessados e perguntaram sobre a expressão cultural que inspirou a “cabeçona”. “(...) pra casa toda foi bem marcante... Tempos depois, eles continuavam querendo brincar” (Trecho da entrevista com a educadora Sônia, 2022).

A criação da cena coreográfica se deu pela organização do espaço de brincar. O tapete colorido que era utilizado nas oficinas, se transformou em um espaço para brincar de escondidinho. Em seguida, a “cabeçona” de papelão entra em cena com a educadora (trazendo a referência da Apoteose dos Bonecos) e se transforma em um outro convite para se esconder

de forma diferente. De maneira espontânea, cada criança poderia entrar e sair da caixa. “(...) esse brincar de esconder e achou, entrar e sair da caixa, não deixa de ser uma dança também, né” (Trecho da entrevista com a educadora Sônia, 2022).

Tabela 14: Criações de movimentos inspirados nos “Bonecos gigantes de Olinda”

<i>Bonecos Gigantes de Olinda</i>	<i>Releitura com as crianças de um ano a um ano e meio</i>
Bonequeiro	Entrar e sair da caixa; Esconder-se debaixo do pano.
Desfile	Entrada da caixa na cena; Deslocamento do grupo (por interesse) até a caixa

Fonte: Elaboração própria

Figura 35: Imagens da criação da cena coreográfica inspirada nos “Bonecos Gigantes de Olinda”



Fonte: Arquivo concedido pelo Espaço Corre Cutia

4.13 Pé lá, pé cá: a parceria família/escola

O projeto teve início dentro do espaço escolar durante a oficina de *Histórias e Brincadeiras*. Aos poucos, as turmas foram aderindo à ideia e levando as propostas para o cotidiano do grupo, ampliando o espaço e o tempo do projeto. Naturalmente, o projeto “adentrou” as casas das famílias a partir dos relatos das crianças. *“Muitos pais me perguntaram (sobre o projeto), porque os meninos falavam em casa, mas não sabiam explicar direito o que é isso, como é que é mesmo, o nome é esse mesmo...”* (Trecho da entrevista com a educadora Nati, 2022).

A parceria família-escola é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança e do coletivo social. Dessa forma, a escola sempre valorizou os relatos diários sobre os acontecimentos dos grupos. Com o projeto, não foi diferente. Foram enviados vários bilhetes às famílias explicando a proposta da Festa da Cultura Popular e mostrando os passos de cada turma.

Já é tradição no Corre Cutia fazer uma festa no meio do ano buscando exaltar e conhecer um pouco mais da nossa cultura, trazendo danças, músicas e manifestações populares desse grande e diverso país que é o Brasil. Este ano, queremos adaptar essa festa aos moldes que o momento exige. Sem aglomerações, com muita segurança e usando a tecnologia a nosso favor. A ideia principal é ressignificar as máscaras (que atualmente fazem parte do nosso dia a dia por segurança) a partir das máscaras festivas de algumas manifestações da cultura popular brasileira. (Trecho do primeiro bilhete informativo para as famílias³⁸)

Além de ter conhecimento sobre o projeto, a escola convidou às famílias para contribuírem com a preparação do espaço da festa. Assim como nos festejos populares, o tempo do preparo e o envolvimento da comunidade também são fundamentais para a realização do evento. As famílias foram solicitadas para produzirem uma máscara que ornamentaria o espaço da cena e para prepararem uma roupa específica para as crianças no dia da filmagem. *“As famílias, elas estavam super animadas, super empolgadas! Mandaram as crianças com roupas coloridas e daí já dá pra ver o engajamento, né”* (Trecho da entrevista com a educadora Tatá, 2022). O envolvimento foi grande e, no dia da festa, a escola contou com uma grande decoração representando a presença e o apoio da comunidade escolar.

³⁸ Os Bilhetes para as famílias estão disponíveis nos arquivos em anexo.

Figura 36: Máscaras produzidas pelas famílias da escola



Fonte: Arquivo pessoal

O grande dia da festa foi marcado pela decoração do espaço, pelas cores e pela animação de toda a equipe. As crianças estavam preparadas para brincar a festa utilizando os trajes produzidos e as máscaras. Mesmo sendo um dia com a rotina muito parecida com os dias de ensaio, quando cada turma era levada ao espaço para brincar o seu mascarado, os grupos perceberam a movimentação diferente e entenderam que aquele era um dia especial.

A equipe de filmagem foi composta por duas pessoas que se posicionaram à frente da cena com a intenção de, na medida do possível, não interferir ou aparecer no espaço das brincadeiras para evitar de inibir as crianças. Foi um dia intenso em que cada uma das 22 turmas visitou o espaço da cena para brincar com o seu mascarado. Todas as danças foram filmadas, assim como as falas do personagem “Ambrósio”, feito por mim, responsável por conduzir a narrativa da festa.

A produção do vídeo foi muito esperada por todos e entregue algum tempo depois pela equipe responsável. Segundo as educadoras, as famílias gostaram e elogiaram muito o processo inteiro do projeto. Cris, diretora da escola, comentou sobre um sentimento ambíguo em relação ao registro audiovisual. *“A apresentação foi muito linda, irretocável e, ao mesmo tempo, aquela imagem não dizia de tudo que a gente viveu, sabe (...) Acho que foi exigência de quem participou desse processo”* (Trecho da entrevista com a diretora Cris, 2022).

5. ANÁLISE SOBRE O BRINCAR / DANÇAR NO PROJETO

O problema que orientou a elaboração dessa pesquisa estava ancorado na percepção sobre como a brincadeira permeou as vivências com as danças populares brasileiras pesquisadas no projeto Mascarados pelas turmas da educação infantil durante o ciclo junino em 2021. O primeiro desafio consistiu na construção das narrativas sobre o processo de pesquisa, experimentação e criação de cada turma, uma vez que o projeto foi realizado há mais de seis meses. Para tal, foram feitas entrevistas com as educadoras, observados os vídeos e fotos da festa, retomadas as referências bibliográficas que orientaram o processo e consultado o meu diário de bordo com os planejamentos das aulas. Dessa forma, o capítulo anterior contou, principalmente, com a memória subjetiva e coletiva sobre o projeto. Com base no material coletado dessa narrativa compartilhada, serão feitas as análises sobre os brincares levando-se em consideração as percepções das educadoras a partir de suas respostas às entrevistas.

(...) quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. (MINAYO, 2003, p. 80 e 81)

Valorizar a memória implica em dar importância às palavras ditas pelas educadoras e, por isso, a análise que será apresentada a seguir é regada de trechos das conversas transcritas³⁹. Neste momento da pesquisa, serão consideradas as perguntas dos roteiros preparados para as entrevistas relacionadas diretamente com o brincar e o dançar. O critério de análise foi orientado, principalmente, pela proposta de *Análise de Conteúdo* da Minayo (2003) que consiste na criação de categorias de agrupamento numa tentativa de quantificar, organizar e dar visibilidade para os dados obtidos.

As perguntas selecionadas⁴⁰ para a análise que possuem uma relação direta com o brincar e o dançar foram:

1. Na sua opinião, qual é o papel do brincar na infância?
4. Quais linguagens artísticas você considera que foram trabalhadas nesse projeto?

³⁹ Todas as 17 entrevistas foram transcritas na íntegra.

⁴⁰ Ressalto que as 13 perguntas são relevantes e foram pensadas para os diferentes momentos da pesquisa. Algumas foram direcionadas para a etapa de elaboração das narrativas e outras foram direcionadas para a etapa de análise de conteúdo.

5. Você acha que o brincar esteve presente no processo criativo das cenas dançadas? Se sim, como?
9. Como você percebeu as crianças com a experimentação dos movimentos corporais?
11. Com relação ao projeto, o que você percebeu que foi mais significativo para a turma?

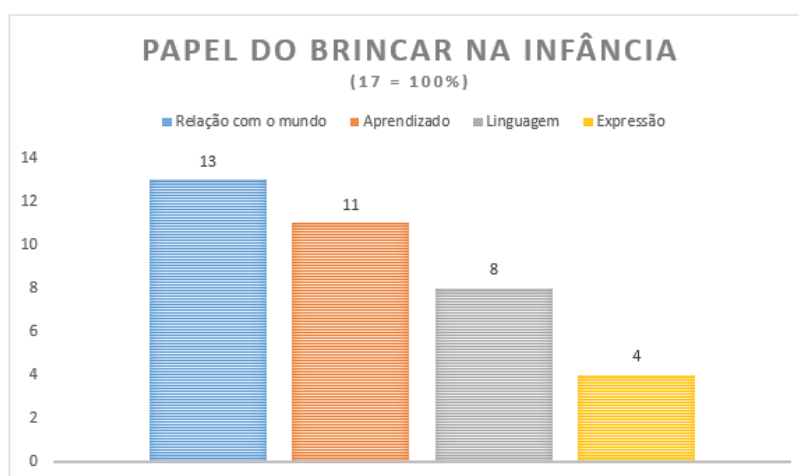
A Análise de Conteúdo nesta pesquisa foi feita a partir da elaboração de uma tabela para cada uma das perguntas acima em que foram dispostas todas as respostas obtidas para aquela questão. Na coluna *Ideia*, ao lado de cada resposta, foram detectadas palavras-chave que resumiam a opinião contida na fala da educadora. Por fim, foi criada uma terceira coluna com o nome *Categoria* em que os agrupamentos eram feitos a partir das ideias obtidas. O objetivo dos agrupamentos era conter mais de uma ideia reunida para facilitar a análise das falas como um todo.

A seguir, serão apresentadas as análises vinculadas a cada pergunta.

5.1 Análise de conteúdo

A primeira pergunta do roteiro de entrevistas foi pensada estrategicamente com o objetivo de perceber quais eram as concepções de brincar e, conseqüentemente, de infância que as pessoas da equipe possuíam. Ressalto que cada resposta pode ter gerado mais de uma categoria. Por isso, elas devem ser analisadas sempre em relação à quantidade total das entrevistas. Segue a tabela com as categorias encontradas e suas respectivas aparições nos relatos.

Gráfico 1: Papel do brincar na infância



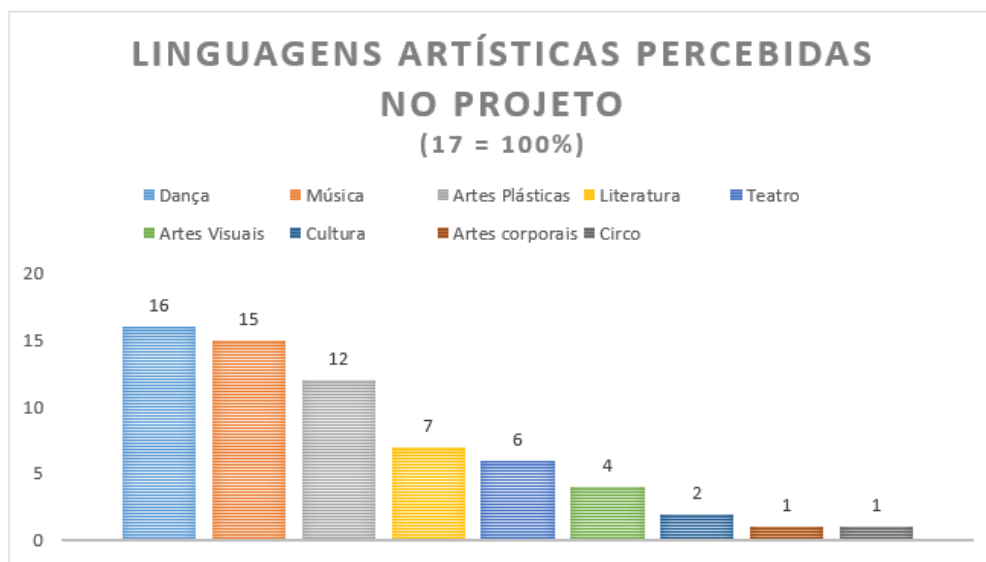
Fonte: Elaboração própria

Os dados analisados demonstram que o brincar é entendido pela maior parte da equipe como uma forma da criança se relacionar com o mundo, ideia que apareceu em 76% das falas. É nessa relação que a equipe percebe a conquista de aprendizados e desenvolvimentos, fala que surgiu em 64% dos relatos. Apenas 47% considerou o brincar como linguagem fundamental da criança e 24% ponderou o seu papel como expressão.

“Eu acredito que o brincar é a forma da criança existir no mundo” (Trecho da entrevista com a educadora Fafá, 2022). A perspectiva de brincar associada à equipe da escola indica um olhar para criança como um ser histórico, cultural e social, reforçando a noção do corpo-teia que busca estabelecer conexões nos mais diversos lugares. O brincar, entendido em seu sentido etimológico, é percebido como responsável pela criação de vínculos, principalmente, quando a experiência proposta por Bondía (2002) acontece (ou é permitida). *“Eu vejo o brincar como pesquisa, como pergunta, como processo, como movimento, como a maneira de viver e criar a cultura (...) Eu penso que a criança vive o brincar na sua inteireza”* (Trecho da entrevista com a educadora Clarissa, 2022).

Na próxima questão, as educadoras foram questionadas sobre quais linguagens artísticas elas consideravam que estiveram presentes durante a realização do projeto.

Gráfico 2: Linguagens artísticas percebidas no projeto



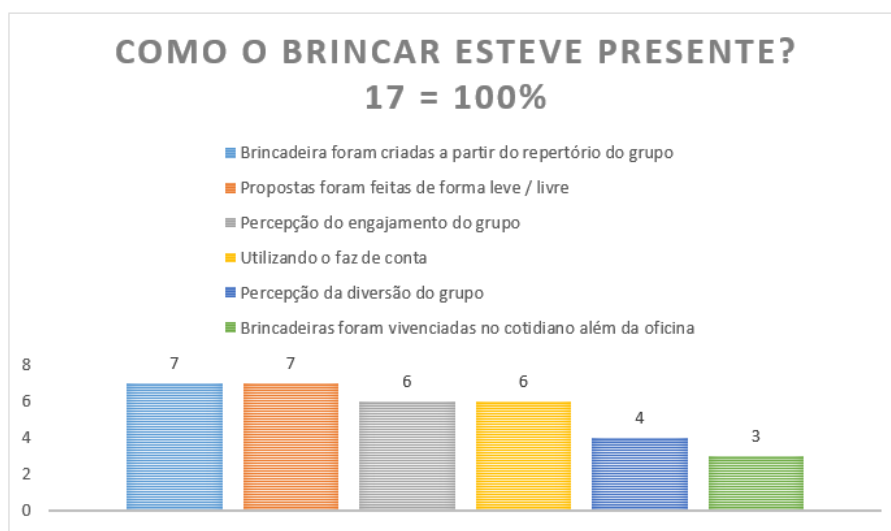
Fonte: Elaboração própria

A linguagem artística mais citada, com 94% de aparições foi a Dança, sendo seguida pela Música com 88%. Na sequência, Artes Plásticas com 71%, Literatura com 41%, Teatro com 35%, Artes Visuais com 23%, Cultura com 12% e Artes corporais e circo, ambos com

6%. Nota-se o reconhecimento da dança como uma linguagem artística muito presente durante o projeto. A única entrevistada que não citou a dança optou por dizer Artes Corporais, que nesse caso, englobariam várias linguagens diferentes.

A próxima questão analisada apresenta a relação desse brincar com o processo criativo das cenas dançadas.

Gráfico 3: Como o brincar esteve presente?



Fonte: Elaboração própria

Todas as pessoas entrevistadas, entre educadoras e gestoras, consideraram que o brincar esteve presente durante os processos de criação das cenas coreográficas. Quando solicitadas sobre o “como”, várias hipóteses surgiram acerca das percepções com relação às vivências das turmas. Foi possível identificar seis categorias dentro das ideias levantadas no grupo. Ressalto que uma categoria não exclui a outra. Todas são percepções faladas durante a conversa, podendo, inclusive, uma ideia ser complementar à outra. Esse é o caso das duas categorias mais citadas que foram “Brincadeiras foram criadas a partir do repertório do grupo” e “Propostas foram feitas de forma leve e livre”, ambas com 41% de aparições.

“Então a gente estava correndo, a gente estava jogando, rodando a máscara, a gente estava pulando e, por exemplo, levar o elemento “caçador” pra cena foi um elemento que surgiu da brincadeira deles. Então, o brincar estava o tempo inteiro” (Trecho da entrevista com a educadora Paulinha, 2022). O relato da educadora é um exemplo de como o repertório do grupo alimentou o processo criativo da pesquisa. Pode, também, ser considerado como um exemplo de vinculação, trazendo, mais uma vez, a noção da teia. Para perceber o brincar das crianças, foi preciso um diálogo constante com as educadoras que demonstravam um olhar atento e muito específico. “Partimos da ideia de que toda criança brinca e é preciso ser

aprendizes das crianças” (SAURA, MEIRELLES, ECKSCHMIDT, 2016, p.5). Com relação à percepção das propostas leves e livres, os relatos apontam que havia uma espontaneidade durante a criação e uma tranquilidade nos ensaios. Não havia um certo ou errado, mas uma estrutura lúdica que funcionava como um convite para a cena. *“Eu acho que teve o brincar porque teve liberdade, né”* (Trecho da entrevista com a coordenadora Carol, 2022).

Retomando as categorias, outras duas dividiram os 35% de aparições: “Percepção do engajamento do grupo” e “Utilizando o faz de conta”. Nesse caso, a percepção do brincar na cena foi notado nas falas sobre as crianças se interessarem pelas propostas e embarcarem no faz de conta. *“A gente tinha as crianças de fato entrando naquele papel e se transformando para aquela manifestação”* (Trecho da entrevista com a diretora Cris, 2022). Outras hipóteses levantadas foram “Percepção da diversão do grupo”, com 23% de aparições e “Brincadeiras vivenciadas no cotidiano além da oficina” com 18%.

Tudo que as crianças vivenciam, elas levam pro faz de conta (...) mesmo quando não estava dançando a música, esse faz de conta que era o Zambiapunga aparecia no quintal... Se brincava de deitar, de alguma criança dormindo, né, tinha um Zambiapunga aparecendo pra acordar. (Trecho da entrevista com a educadora Nati, 2022).

Nota-se que engajamento, singularidade, liberdade, diversão e a reverberação do faz de conta foram formas relatadas sobre a percepção do brincar permeando as propostas durante o projeto. Seguindo as análises, a próxima questão apresenta as noções das entrevistadas com relação à experimentação dos movimentos corporais das crianças.

Gráfico 4: Relação com o movimento – corpo



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta está relacionada com a percepção de quando o brincar vira dança. Segundo Marques (2012), o brincar é o responsável por promover corpos lúdicos e o dançar se compromete com os corpos cênicos. Como abordado no primeiro capítulo, a autora sugere que sejam trabalhados na escola corpos cênicos lúdicos, com potencial de criar, estabelecer vínculos e transformar.

71% das educadoras relataram que a relação das crianças com a experimentação dos movimentos corporais foi prazerosa, sendo associada a momentos de diversão e alegria. *“Eu acredito que foi muito prazeroso pra elas, principalmente porque é uma brincadeira, né”* (Trecho da entrevista da com a educadora Nina, 2022). 65% das falas estavam relacionadas ao engajamento das turmas. *“As crianças que iam, gostavam, pediam pra ensaiar quando não estavam com você”* (Bela). Em muitos casos, o divertimento estava associado ao engajamento.

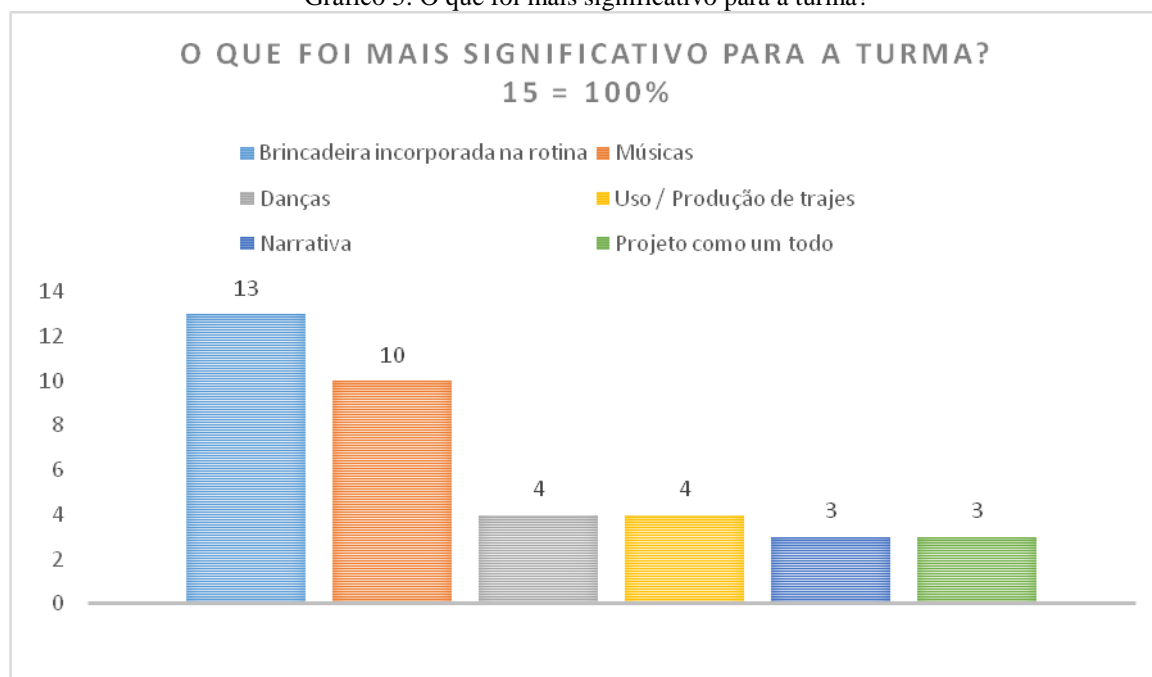
59% das respostas apresentaram a relação da experimentação dos movimentos corporais a algo fácil e confortável trazendo o sentido de liberdade e leveza, categorias levantadas na questão anterior. *“Eles ficaram muito confortáveis, assim, para se movimentarem da forma que eles queriam ali”* (Trecho da entrevista com a educadora Fafá, 2022). De certa maneira, a associação com a “facilidade” também está relacionada à categoria que apareceu em 29% das falas nomeada “Identificação com o próprio repertório corporal”. Assim, a experimentação de movimentos esteve vinculada ao reconhecimento de habilidades já vivenciadas, ou seja, a dança partiu do repertório corporal percebido em cada grupo.

“Eu achei muito legal isso, que não só eles interagiram, mas eles também quiseram criar em cima daquilo” (Trecho da entrevista com a educadora Camila, 2022). 35% dos relatos verbalizaram a percepção de as crianças terem participado ativamente das criações coreográficas.

Achei que elas experimentaram muito... que elas se divertiram nessa experimentação. Eu vi que algumas partes da coreografia, da dança, vieram delas. Elas que sugeriram (...) Achei que essa experimentação foi... as crianças foram escutadas, né? Assim: quero fazer isso. E aí, isso foi incorporado ali de alguma forma. Alguns grupos demonstram isso mais, outros menos, né... essa participação mais ativa nessa construção. Mas, de uma maneira geral, eu achei que foi uma ótima experimentação (Trecho da entrevista com a coordenadora Carol, 2022)

Segue, abaixo, a última questão analisada para esta pesquisa que diz respeito aos aspectos mais significativos para cada grupo.

Gráfico 5: O que foi mais significativo para a turma?



Fonte: Elaboração própria

Esta questão está relacionada às vivências com cada turma para além do período do projeto. Quando perguntadas sobre o que foi mais significativo para o grupo, as educadoras apresentaram diversos elementos associados ao processo. Em sua maioria, representando 76%, o que apareceu de mais significativo foi o fato das brincadeiras terem sido incorporadas espontaneamente na rotina da turma. *“Mesmo depois do projeto, ele continuou acontecendo. Era uma brincadeira pedida na roda - não só da nossa turma, mas das outras turmas. Tanto que eles cantam a música até hoje”* (Trecho da entrevista com a educadora Clarissa, 2022).

Outro elemento que apareceu em seguida foram as músicas, com 59% de aparições. Em vários relatos, as músicas foram citadas como uma referência muito presente nas brincadeiras espontâneas das crianças, como algo concreto que reverberou no cotidiano das turmas. A dança e o uso / produção dos trajes foram citados na mesma proporção de 23% cada. *“Deixou de ser: - Estamos aqui pra poder fazer, pra festa, pra apresentar, sabe... Não era isso. ‘Tamo’ aqui pra ‘brincar dessa dança’, brincar dessa música... fez parte ali mesmo da rotina, da vivência deles. Isso foi muito especial, muito mesmo”* (Trecho da entrevista com a educadora Iara, 2022). As narrativas construídas e o projeto como um todo apareceram em 18% das falas.

Um ponto importante que o gráfico apresenta diz respeito à dança ter sido citada em apenas quatro relatos das entrevistas, mesmo depois da criação coreográfica com todos os grupos. As brincadeiras eram dançadas e cantadas durante a cena, mas a música foi mais associada ao que ficou significativo. A linguagem musical é percebida por suas particularidades dentro da brincadeira e com a Dança não acontece a mesma coisa. Interessante observar que, como foi apontado no Gráfico dois, praticamente todas as educadoras consideraram a Dança como uma linguagem artística muito presente durante o projeto. Fica, aqui, o desejo de investigar como a dança poderia ser percebida como algo mais significativo? Será que as crianças levaram a memória do movimento para o cotidiano? Talvez a percepção da dança seja algo mais sutil ou, talvez, ela precise ser mais presente no dia-a-dia da escola como um todo para que conteúdos específicos sejam mais compartilhados. Essas são questões que podem desaguar outras pesquisas.

5.2 Outros olhares sobre as entrevistas

“O que começou só com uma oficina, como um momento das suas aulas, isso foi crescendo para a casa, foi virando música, foi virando uma cantiga na hora de andar pra ir lavar a mão, na hora de brincar, na hora de pegar algum faz de conta, vou pegar um cavalinho de Pirenópolis, sabe assim? Então, isso veio crescendo. Começou na sua oficina, mas veio crescendo de forma contagiante” (Trecho da entrevista com a diretora Cris, 2022)

Para além do brincar e dançar, algumas considerações sobre as entrevistas precisam ser acrescentadas para complementar a análise de conteúdo. Nessa etapa, serão consideradas as falas, principalmente, da diretora e da coordenadora que tiveram um olhar mais geral sobre o processo. Inicialmente, é preciso considerar, mais uma vez, como o projeto Mascarados atravessou o cotidiano da escola e foi acolhido pelos grupos, cada um no seu tempo, com suas particularidades e demandas. *“Eu acho que o projeto foi ganhando corpo aos pouquinhos né”* (Trecho da entrevista com a coordenadora Carol, 2022).

Por se tratar de manifestações da cultura popular, associadas ao brincar, englobou os diversos fazeres das linguagens artísticas no preparo, na realização e no pós-festa. Foi um projeto muito amplo que foi condensado em dois meses e meio. *“Eu senti falta de aproveitar mais essa riqueza. Eu achei que foi corrido assim se eu pudesse a gente faria ele no ano inteiro de pesquisa, de manifestação, de porque foi de fato muito legal”* (Trecho da entrevista com a diretora Cris, 2022).

Um outro aspecto importante diz respeito ao contexto pandêmico e aos desafios com o retorno presencial. Em meio a um intenso processo de criação e pesquisa, houve muitas interferências com relação à frequência às aulas e limitações de uso de materiais.

Foi muito corrido mesmo... tinha gente pra entrar de férias, as crianças estão ficando afastadas, as educadoras estão faltando (por causa dos sintomas) Então, foi um processo difícil, mas foi um processo muito gostoso. Eu fiquei muito emocionada várias vezes, eu te contei isso, assim encarei como um ato de resistência mesmo. No momento que era pra gente estar né... assim... não precisava estar se dedicando tanto a uma coisa tão linda e a gente estava lá - oh firme e forte. Trecho da entrevista com a diretora Cris, 2022)

Encarar a festa como ato de resistência é reconhecer alguns fundamentos presentes em diversas manifestações da cultura popular que tratam da importância do coletivo, da empatia, do respeito e da crença em algo compartilhado.

Acho que foi muito importante pra esse momento da pandemia. Foi o que possibilitou o encontro das outras turmas, porque estava todo mundo trabalhando de forma muito isolada e eu acho que o projeto dos “Mascarados”, de uma forma geral, ele promoveu essa união. Todo mundo falando ali da mesma coisa, falando a mesma língua, entrando na brincadeira junto. Como a gente estava ao ar livre, as crianças transitavam de um espaço pro outro e podiam ver um pouquinho da oficina, ver um pouquinho do que estava acontecendo. Aí, ficaram muito curiosos com as brincadeiras dos outros grupos. (Trecho da entrevista com a coordenadora Carol, 2022)

A realização do projeto foi entendida, também, por outras entrevistadas como uma forma possível de unir o grupo, uma vez que a temática compartilhada movimentou a rotina do espaço. As crianças se reconheceram nas suas pesquisas e foram além, reconhecendo-se, também, nas pesquisas dos outros grupos, querendo experimentar outras movimentações, se interessando pelas diferentes máscaras...

Essa forma respeitosa assim de trazer que não é estereotipada, né, mas que é cheia de sentido, que é valorizada enquanto produção que é nossa, que é do povo e que nos pertence... assim, não é uma coisa distante de nós (...) E eu acho que na forma que você trouxe, não é marcado pela diferença, muito pelo contrário, né? Assim, faz parte da gente. Então que essa forma mais respeitosa sabe. (Trecho da entrevista com a coordenadora Carol, 2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Celebrar a colheita! Essa é uma ideia que existe há muito tempo e está associada ao período do ciclo junino realizado durante o solstício de verão no hemisfério norte. Essa era uma época quando vários rituais aconteciam pedindo por renovação, regeneração e fertilidade.

O fato do projeto Mascarados ter sido realizado durante o ciclo junino é algo muito simbólico. Ele foi uma confluência de desejos fertilizados em um espaço aberto à escuta. Havia o desejo pelo reencontro com as crianças. Havia o desejo de unir os grupos (mesmo que subjetivamente). Havia o desejo pelo brincar junto. Havia o desejo de festejar. Havia o desejo de resistir dentro que fosse possível para o momento.

Apesar do rápido espaço de tempo, a realização do projeto foi suficiente para que muitas sementes fossem plantadas. O brincar se enraizou de maneira fluida e espontânea. As brincadeiras de uma turma naturalmente chegaram às outras e, de maneira viva, definiram o tempo de sua estadia. Uma travessia que não se tem controle.

A festa não durou apenas um dia. Ela foi vivida durante o processo em sua criação, seus preparativos, sua realização e sua reverberação. Assim, também, acontece nas manifestações populares, que são preparadas, ensaiadas e vivenciadas durante muito tempo. Essa foi a potência do movimento.

O brincar costurou diferentes linguagens artísticas, construindo um ambiente encantado de faz de conta que engajou os grupos em propostas que iam além das particularidades, mesmo que as brincadeiras tenham sido pensadas embasadas nas demandas corporais específicas de cada um.

A Dança e o Brincar estão intimamente relacionados quando se pensa no ensino de dança na Educação Infantil, principalmente, quando se pretende abordar a cultura popular brasileira. Dessa forma, entendo a urgência de se trabalhar com a temática das matrizes culturais brasileiras e o desafio de o fazer com respeito e o cuidado com que todas essas histórias merecem.

A oficina de *Histórias e Brincadeiras* não se propunha a ser uma aula de “dança”, mas, pela minha trajetória pessoal e por abordar a temática das culturas populares, sempre dançamos, cantamos e brincamos. Acredito que o brincar englobe um grande número de linguagens artísticas, assim como acontece nas manifestações populares. Por assim ser, em 2022, a oficina mudou o nome para se chamar “Cultura Popular” e ficar ainda mais disponível para o Brincar.

A música foi fundamental para provocar a brincadeira dançada e foi uma grande referência para as crianças conforme os relatos das educadoras. Reitero uma questão levantada anteriormente sobre como a dança poderia ser percebida no cotidiano da escola? Como notar a memória do movimento dançado? Quais estratégias podem ser utilizadas para o registro do movimento na Educação Infantil?

Indo mais além, talvez a dança tenha sido entendida como uma ferramenta para o brincar. Entretanto, enquanto linguagem, ela possui conteúdos específicos a serem trabalhados. O brincar engloba a dança, mas não a anula. Fica aqui o desejo de investigar o lugar da dança no brincar. Que tipos de relações podem ser feitas entre as percepções das educadoras e das crianças. Por que os conteúdos de dança são associados ao brincar e não a essa área do conhecimento?

Ampliando os questionamentos, retomo a relação do corpo, da infância e do uso de máscaras. Que tipo de vivências podem ser trabalhadas para explorar outros caminhos expressivos?

Essas considerações finalizam este Trabalho de Conclusão de Curso, mas não encerram as possibilidades de desdobramentos a partir do que foi apresentado. Finalizo com um profundo desejo de que outras sementes possam voar e, quem sabe florescer outras ideias-projeto.

Uma educação que privilegiasse a natureza como o chão da infância, afirmasse o brincar como o verbo que brota do corpo brincante das crianças e a presença de professores abertos ao desenvolvimento de um olhar e uma escuta sensível, constituíam o ponto de partida para darmos início às transformações que se faziam necessárias. (PEREIRA, 2019, p. 41)

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Festa dos ‘Karetas’ reúne mascarados em cidade do Ceará há dois séculos.** C2022 Página oficial do jornal. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-03/festa-dos-karetas-reune-mascarados-em-cidade-do-ceara-ha-dois-seculos>. Acesso em: 18/02/2022;

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

ALVES, Januária Cristina. **Abecedário de personagens do folclore brasileiro:** e suas histórias maravilhosas. 1 ed. São Paulo: FTD: Edições Sesc, 2017;

AMARAL, Ivoneides Maria Batista do. **A performance cultural na dança dos mascarados.** 2015. 113fl. – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015;

AMARAL, Ivoneides Maria; MOREIRA, Benedito Dielcio. **Dança dos mascarados:** Resistência e elegância de movimentos. Extraprensa. São Paulo, v.14, nº1, p. 121-132, julho/dezembro 2020;

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil.** 2ª ed – Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; 2002;

ARAÚJO, Marina; AZOUBEL, Juliana Amelia Paes. **Geografia e dança:** Transcorporalidades dos Caboclos – Malhação de Judas Molekes de Mestre Bebé de Major Sales (RN). Geograficidade. Rio de Janeiro, v.10, nº especial, p.216-230, outubro 2020;

ASSOCIAÇÃO FOLCLÓRICA DE LAGARTO. **Grupo de Parafusos.** 2012. Disponível em <http://asflag.blogspot.com/2012/06/grupo-parafusos-origem-do-grupo.html>. Acesso em 18/02/2022;

ASFLAG PARAFUSOS. Grupo parafusos da cidade de lagarto – SE. 09/04/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EXoeEmG0-Z4&t=84s> Acesso em 19/02/2022

ATHAYDE, Vera Cristina Santos e Silva de. **Uma máscara, um corpo**. 2010. 188p. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo. 2010

BANOV, Luiza. et al. **Movimentos de afeto**: por um protocolo poético e dançado de volta às aulas. 1ª ed. Rio de Janeiro: PDF, 2020, Livro eletrônico;

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, p. 20-28.jan./abr., 2002;

BOTELHO, Silvio. **Saiba como são feitos os bonecos gigantes de Olinda**. [entrevista concedida ao programa Almanaque Brasil] 11/02/2015. Disponível em <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2015/02/saiba-como-sao-feitos-os-bonecos-gigantes-de-olinda> Acesso em 13/01/2022;

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017;

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 julho 1990. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em 08/02/2022;

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 18/02/2022;

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 18/02/2022;

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Site oficial. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus> Acesso em 18/02/2022;

BRITO, Sara Helena de. **Memorial da pandemia**: trabalho feito para a disciplina de Estágio III. Dança Licenciatura. UFMG. Notas de aula. 4fl. 2021

BUENO, André Paula. **Palhaços da cara preta**: pai Francisco e Catirina, Mateus e Bastião, parentes de Macunaíma no boi, cavalo-marinho e folias de reis. 1ª ed – São Paulo: Nankin: Edusp, 2014;

CABOCLOS E REI DE CONGO DO MESTRE BEBÉ. **Caboclos e Rei de Congo do Mestre Bebê**. c.2014-2016. Página oficial do grupo. Acesso em: 19/02/2022. Disponível em <http://caboclosereidecongodomb.blogspot.com/p/fotos-20.html>;

CAMPOS, Flávio; RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **O Processo BPI e suas Especificidades Epistemológicas**. Rev.Bras. Estud. Presença, Por to Alegre, v. 5, n. 3, p. 490-506, set./dez. 2015. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n3/2237-2660-rbep-5-03-00490.pdf>.

CARVALHO, Cristina Astolfi. **Caretas e Zambiapungas**: a influência centro-africana na cultura do Baixo-Sul (BA) e a história da região. 2020. 261 fl.Universidade de São Paulo. São Paulo: SP. 2020;

CONGO, Caboclos Rei de Congo. **Os moleques de bebê xxvi concurso de caboclos de major salesrn**. 27/03/2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UItcjW7Jgv4&t=185s>Acesso em 19/02/2022;

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; ASSIS, Sônia Cristina de.**Uma investigação sobre o fazer musical da Festa da Folia de Reis São Francisco de Assis da cidade de Carmo do Cajuru-MG**.130º Reunião Brasileira de Antropologia. Disponível em: <https://www.30rba.abant.org.br/> Acesso em: 07/02/2022;

EMBAIXADA DE PERNAMBUCO. **Bonecos Gigantes de Olinda**. C2009-2021. Site oficial. Disponível em <http://www.bonecosgigantesdeolinda.com.br/historia.php>. Acesso em 13/01/2022;

ESPAÇO CORRE CUTIA. **Espaço corre cutia**. c. 2018. Página oficial da escola. Disponível em: <http://www.espacocorrecutia.com.br/> Último acesso em: 18/02/2021;

FLORIANO, Mariana; RODRIGUES, Graziela E.F. **Expandindo o Método BPI para crianças: a máscara e a prática corporal**. Anais ABRACE. Campinas: UNICAMP, V.18, nº1, 2017. Acesso em: 10/02/2022 Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/974/>;

GERALDES, Amanda Alexandre Ferreira. **A memória dos objetos: Verônicas, máscaras e flores da Festa do Divino de Pirenópolis / Goiás**. 2015. 216 fl. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015;

GUARANY, Mestre. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216535/mestre-guarany>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7;

GOMES, Erick. **Carnaval mascarado: caiporas, caretas e papangus garantem mistério e folclore à folia no interior de PE**. 27/02/2019. Acesso em: 19/02/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/carnaval/2019/noticia/2019/02/27/carnaval-mascarado-caiporas-caretas-e-papangus-garantem-misterio-e-folclore-a-folia-no-interior-de-pe.ghml>

HOFFMANN, Carmen Anita; JESUS, Thiago Silva de Amorim; SANTOS, Shaiane Beatriz dos. **Desvendando a dança dos Mascarados de Poconé**. Revista Seminário de História da Arte. Rio Grande do Sul: Pelotas, v.1, nº7, 2018;

HORTA, Carolina Maciel. **Brincar livre? Livre de quê? Livre de quem?**. Espaço Corre Cutia. c2018, Disponível em http://www.espacocorrecutia.com.br/Texto_Brincar-Livre.pdf . Acesso em: 11/01/2022;

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2019;

IPHAN. **Registro da Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis**. Goiás, 2010;

LE GOFF, Jacques. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEWINSOHN, Ana Caldas. **O Ator Brincante no contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho**. 2009. 172 fl– Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009;

MARQUES, Isabel A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012;

MELGAÇO, Cristiane. Conversa por mensagens de Whatsapp. 19 de abril de 2021. 16h11. Aplicativo de conversa pelo celular;

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. 3 ed. São Paulo: Summus, 2016;

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003;

MOREIRA, Andressa Urtiga. **Brincante é um estado de graça**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. 189 fl – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015;

OLIVEIRA, Érico José Souza de. **Roda do mundo gira**: um olhar etnocenológico sobre a brincadeira do Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado – Pernambuco). 2006. V.1. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2006.

PAULINO, Rogerio Lopes da Silva. **O ator e o folião no jogo das máscaras da Folia de Reis**. 2011. 224 fl – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011;

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; BERNARDES, RosvitaKolb; ALEIXO, Eliette. **Pra que serve a arte?**. Belo Horizonte: Estraladabão, 2018;

PEREIRA, Maria Amelia P. **Casa Redonda:** uma experiência em educação. 2ª ed. Editora Livre: São Paulo, 2019.

REYS, Yolanda. **O Triângulo amoroso**. In: As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância / Organizadoras: Erica Lima, Fabiola Farias, Raquel Lopes. – Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017;

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. **Olhares por dentro do brincar e jogar atualizados no corpo em movimento**. In: MARIN, E.C.; GOMES-DASILVA, P.N. (orgs) Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar. Editora CRV: Curitiba – Brasil, 2016, vol. 16, 182p. Pag. 63-78.

SILVEIRA, Ana Cristina da. **Da janela para o mundo:** uma narrativa contemporânea das *namoradeiras*. 2019. 95p. Universidade Federal de São João Del Rey: São João Del Rey, 2019

ULISSES, Ivaneide Barbosa. **Festa e performance dos Brincantes na cidade de Jardim – Ce**. 2004. 183p. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza. 2004

ENTREVISTAS CONCEDIDAS À PESQUISADORA

BAHIA, Clara Letícia Miranda. Entrevista concedida à pesquisadora. 26 minutos. Belo Horizonte: 24 jan. 2022;

CALDEIRA, Drummond Isabela. Entrevista concedida à pesquisadora. 21 minutos. Belo Horizonte: 26 jan. 2022;

CORTÊS, Gabriela. Entrevista concedida à pesquisadora. 16 minutos. Belo Horizonte: 24 jan. 2022;

COSTA, Camila de Alvarenga. Entrevista concedida à pesquisadora. 21 minutos. Belo Horizonte: 26 jan. 2022;

FREITAS, Iara Oliveira Silva e. Entrevista concedida à pesquisadora. 19 minutos. Belo Horizonte: 28 jan. 2022;

HORTA, Carolina Maciel. Entrevista concedida à pesquisadora. 25 minutos. Belo Horizonte: 24 jan. 2022;

JESUS, Marina Gabriela Gonçalves de. Entrevista concedida à pesquisadora. 42 minutos. Belo Horizonte: 24 jan. 2022;

LOPES, Ataiza Moreira. Entrevista concedida à pesquisadora. 32 minutos. Belo Horizonte: 02 fev. 2022;

MEDINA, Clarissa Moreira. Entrevista concedida à pesquisadora. 20 minutos. Belo Horizonte: 02 fev. 2022;

MELGAÇO, Cristiane Barbosa. Entrevista concedida à pesquisadora. 20 minutos. Belo Horizonte: 25 jan. 2022;

MURTA, Paula Arcanjo. Entrevista concedida à pesquisadora. 23 minutos. Belo Horizonte: 24 jan. 2022;

NUNES, Ana Vitória. Entrevista concedida à pesquisadora. 12 minutos. Belo Horizonte: 26 jan. 2022;

RIBEIRO, Flávia Pompermayer. Entrevista concedida à pesquisadora. 23 minutos. Belo Horizonte: 21 jan. 2022;

ROCHA, Lizandra Xavier Ribeiro. Entrevista concedida à pesquisadora. 20 minutos. Belo Horizonte: 25 jan. 2022;

TEIXEIRA, Sônia de Fátima da Silva. Entrevista concedida à pesquisadora. 15 minutos. Belo Horizonte: 25 jan. 2022;

VILAÇA, Natália Fernandes Martins de Souza. Entrevista concedida à pesquisadora. 18 minutos. Belo Horizonte: 01 fev. 2022;

VIMIEIRO, Luana. Entrevista concedida à pesquisadora. 5 minutos. Belo Horizonte: 04 fev. 2022.

ANEXO A

Roteiro da Festa da Cultura Popular Corre Cutia 2021

(Texto que fez a “costura” entre as cenas criadas com as crianças, apresentando o contexto dos mascarados)

Foi por causa de um vírus
Que em casa nós ficamos
Cuidando uns dos outros
Pacientes, esperamos
Os cuidados continuam
Reinventando, aqui estamos

Escolhemos o caminho
Da cultura popular
Resistência que é do povo
E não pode se acabar
Foi a ela que clamamos
Para aqui nos alegrar

Dá licença pra eu chegar
Pisando devagarinho
Com a graça, Mestre
Ambrósio
Lá do Cavalo Marinho
Eu desci de Pernambuco
Vim aqui dar um pulinho

Hoje é dia de festa
Aqui, vamos celebrar
mas apenas mascarados
vão poder participar
então, não seja por isso
eu vim aqui ajudar

Carrego no meu abraço
Surpresa pra meninada
Tem cada novidade
Logo ali dependurada
Um punhado de figura
Pra festa ficar animada

Foi durante muito tempo
Que escondidinho fiquei
Saudade de festa boa
Lá de Olinda me lembrei
Com bonecos cabeçudos
Pelos quais me apaixonei

**Bonecos de Olinda - G1A
manhã e tarde**

E pra gente se encontrar
Escolhi essa janela
Onde uma namorada
Daquela casa amarela
Fica esperando assar
Um bolinho com canela

**Namoradeiras na Janela -
G1B manhã e tarde**

Venha pro Corre Cutia
Se você quiser dançar
Pois um grupo de Sergipe
Vai te ensinar a girar
Roda, roda, Parafusos
Quero ver você rodar

**Parafusos - G2B manhã e
tarde**

Na batida do tambor
Coração a aquecer
Vem chegando os palhaços
Que as folias vão trazer
Dê uma volta bem bonita
Pros donos da casa ver

**Folia de Reis - G6 manhã e
tarde**

Seguindo com o tambor
Com máscara e sua chita
Em Poconé, Mato Grosso
Tem uma dança com fita
Mascarados animados
Fazem a festa bonita

**Mascarados de Poconé -
G4A manhã e tarde**

Nas ruas do Ceará
Vem surgindo os karets
Mascarados animados
Com chocalhos e cornetas
Dançando com a natureza
Pra celebrar as colheitas

**Karets - G2A2 manhã e
G3A2 tarde**

E por falar em Kareta
Pra assustar o minhocão
Nas águas do São Francisco
Em cada embarcação
Põem-se carrancas medonhas
Para trazer proteção

**Carrancas - G2A manhã e
tarde**

Mascarado em Pirenópolis
Cidade lá de Goiás
Cavalladas do divino
O cavalo vai atrás
A máscara é de boi
E o pedido é de paz

**Mascarados de Pirenópolis -
Goiás - G3A1 manhã e tarde**

Essa aqui veio de longe
Veja só como é que é
Cabeça de um gigante
Que pisa forte com pé
Vem chegando os Caboclos
do grande mestre Bebê

**Caboclos de Mestre Bebê -
Rio Grande do Norte- G4B
manhã e G5 tarde**

Convido Zambiapunga
que veio lá da Bahia
pra andar pela cidade
e me fazer companhia
acordar a meninada
e transbordar alegria

**Zampiapungas - G3B
manhã e tarde**

Voltando à Pernambuco
Caiporas são a atração
Com um saco na cabeça
Vem chamando a atenção

O protetor da floresta
É a sua inspiração

**Caiporas - G4B tarde e G5A
manhã**

Tem máscara, tem cabeça
Tem Kareta e Minhocão
O Poconé, caipora
Tem palhaço, Capitão
Caboclo e parafuso
Mas essa aqui, eu não sei
não...

**Mestre Ambrósio (Sara) –
final / tira a máscara e
coloca a n95**

E sigamos esperando
porque isso vai passar
Para no final de tudo
Juntos brincar e brindar
Essa linda festa que é
A Cultura Popular

ANEXO B TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convido você a participar da pesquisa do “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” da graduação em Dança Licenciatura na UFMG intitulado “*Cara de quê: dança, infância e mascarados*” que tem como objetivo fomentar reflexões acerca dos papéis do “brincar” na infância e sua relação com as vivências em danças populares brasileiras no projeto Mascarados realizado do Espaço Corre Cutia entre os meses de maio e julho de 2021.

Sua participação, totalmente voluntária, consiste em responder às questões de um questionário (previamente elaborado) durante uma entrevista que será registrada (pelo zoom ou gravação e voz). Os resultados obtidos serão analisados e utilizados no texto da monografia, como, também, apresentados em congressos, artigos, periódicos, e trabalhos acadêmicos.

Não haverá nenhum prejuízo ou constrangimento para você ao participar do experimento. Você não está sendo testado nem avaliado. A identidade dos participantes da pesquisa não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Você está recebendo uma cópia deste termo, em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora, para que possa entrar em contato posteriormente se tiver interesse. Você pode retirar sua participação da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, sem nenhum prejuízo para você.

Muito obrigada pela sua participação!

Por meio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento à pesquisadora abaixo relacionada de realizar entrevista e/ou questionário para coleta de dados necessária para execução da pesquisa do “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)” intitulado “*Cara de quê: dança, infância e mascarados*” desenvolvida na graduação de Dança Licenciatura na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nome da participante: _____ Idade: _____

Sexo: _____ RG: _____ Escolaridade: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Belo Horizonte, ____ de janeiro de 2022

Pesquisadora:
Sara Helena de Sousa Brito
Escola de Belas Artes
Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: sarahelena.sbrito@gmail.com
Telefone: (31) 983911000

Orientadora:
Ana Cristina Carvalho Pereira
Escola de Belas Artes
Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail: anacristina.cpereira@gmail.com
Telefone: (31) 3409-7464

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Dança Licenciatura
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

“Cara de quê: Dança, Infância e Mascarados”

Sara Helena de Sousa Brito

Perguntas para as entrevistas com as coordenadoras

Entrevista Nº

Data:

Tipo:

Nome:

Telefone:

Cargo que ocupa na escola:

Formação:

Atua na escola há quanto tempo:

1. Na sua opinião, qual é o papel do brincar na infância?
2. Descreva como o projeto Mascarados participou da rotina da escola durante os meses de maio, junho e julho de 2021? Qual foi a sua atuação?
3. Você conhecia as manifestações populares pesquisadas pelas turmas? O que de mais marcante ficou na sua memória sobre os mascarados?
4. Quais linguagens artísticas você considera que foram trabalhadas nesse projeto?
5. Você acha que o brincar esteve presente no processo criativo das cenas dançadas? Como?
6. Como você percebeu a relação das crianças com o uso de máscaras?
7. Como você percebeu a relação das crianças com a experimentação dos movimentos corporais?
8. Você tem algum registro das falas das crianças sobre o projeto?
9. Como foram os retornos das famílias?
10. Depois de seis meses de finalizado, como você avalia a realização desse projeto na Festa da Cultura Popular?

Obs1: Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Obs2: Posso utilizar o seu nome no texto da pesquisa ou prefere manter o sigilo?

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Belas Artes

Dança Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

“Cara de quê: Dança, Infância e Mascarados”

Sara Helena de Sousa Brito

Perguntas para as entrevistas com as educadoras

Entrevista Nº

Data:

Tipo:

Nome:

Telefone:

Cargo que ocupava na escola:

Formação:

Atua na escola há quanto tempo:

Pesquisa na Festa da Cultura Popular 2021:

1. Na sua opinião, qual é o papel do brincar na infância?
2. Descreva como o projeto Mascarados participou da rotina da turma durante os meses de maio, junho e julho de 2021?
3. Você conhecia a manifestação popular pesquisada? O que de mais marcante ficou na sua memória sobre o mascarado escolhido para a turma?
4. Quais linguagens artísticas você considera que foram trabalhadas nesse projeto?
5. Você acha que o brincar esteve presente no processo criativo das cenas dançadas? Se sim, como?
6. Quais materiais foram utilizados na confecção das máscaras e figurinos e por quê escolhê-los?
7. Como foram as etapas de produção das máscaras e figurinos?
8. Como você percebeu a relação das crianças com o uso de máscaras?
9. Como você percebeu as crianças com a experimentação dos movimentos corporais?
10. Você tem algum registro das falas das crianças sobre o projeto?
11. Com relação ao projeto, o que você percebeu que foi mais significativo para a turma (relações com o movimento corporal, criação, brincadeiras, narrativas, canções)?
12. Depois de seis meses de finalizado, como você avalia a realização desse projeto na Festa da Cultura Popular?
13. Como foram os retornos das famílias?

Obs1: Deseja acrescentar mais alguma coisa?

Obs2: Posso utilizar o seu nome no texto da pesquisa ou prefere manter o sigilo?

ANEXO E

BILHETES ENVIADOS ÀS FAMÍLIAS DA ESCOLA

● FESTA DA CULTURA POPULAR 2021

Olá, Famílias!

Já é tradição no Corre Cutia fazer uma festa no meio do ano buscando exaltar e conhecer um pouco mais da nossa cultura, trazendo danças, músicas e manifestações populares desse grande e diverso país que é o Brasil.

Este ano queremos adaptar essa festa aos moldes que o momento exige. Sem aglomerações, com muita segurança e usando a tecnologia a nosso favor.

A ideia principal é ressignificar as máscaras (que atualmente fazem parte do nosso dia a dia por segurança) a partir das máscaras festivas de algumas manifestações da cultura popular brasileira.

Durante as oficinas de *Histórias e Brincadeiras*, a Sara Brito (arte educadora) trouxe junto com as educadoras da casa algumas brincadeiras, danças e folguedos para cada turma, a partir do levantamento de temas de interesse das crianças. Agora, a casa já está envolvida nessa festa e cada grupo está confeccionando suas máscaras e se preparando para o dia da apresentação!

Para que as famílias possam acompanhar, iremos contratar uma fotografia e filmagem profissional que irão capturar alguns momentos da preparação e também a apresentação de cada grupo no dia 13/07, terça feira. A fim de viabilizarmos esse evento, as famílias que quiserem assistir e guardar esse momento poderão comprar o vídeo da apresentação no valor de R\$ 25,00 reais.

Nessa apresentação no quintal, só estarão presentes no momento da filmagem as crianças do mesmo grupo. O resultado final, será a junção desses momentos em um vídeo editado e preparado com muito carinho, para que tanto vocês, quanto as crianças possam assistir e guardar essa experiência como lembrança!

Para enfeitar a casa, preparar o ambiente e deixar o clima mais festivo, estamos convidando as famílias para participar da decoração, assim como também é de costume por aqui. Uma festa feita a muitas mãos!

E no dia 13/07, cada criança deverá vir com a roupa sugerida por nós para completar o figurino.

Em breve vocês receberão informações mais detalhadas sobre os enfeites e o traje, que serão específicos para cada grupo.

E assim a gente segue fazendo o que gosta, dentro dos limites e possibilidades desse momento tão desafiador!

Um abraço, Equipe Corre Cutia

● VAMOS PREPARAR A CASA PARA A NOSSA FESTA DA CULTURA POPULAR?

Olá, famílias.

Essa mensagem é um convite para vocês entrarem no clima da nossa festa e ajudar a preparar a casa.

Para inspirar, segue um breve resumo das manifestações que estão sendo trabalhadas.

<https://youtu.be/w-9bD5DBIJQ>

Vocês podem criar à vontade!!! Quando estiver pronto, você pode entregar na portaria ou pedir para a criança entregar para a educadora!

Para quem quiser um passo a passo, seguem 2 opções:

- Máscara do Mestre Ambrósio:

<https://youtu.be/1UwQL2S2T1w>

- Janelinha de fitas:

https://youtu.be/vPGQ_R8FY8M

