

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROFARTES – MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Robson Alex de Jesus Pinto

Êh Boi!

**Uma proposta de trabalho em Artes
Cênicas com crianças da Educação
Infantil**

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROFARTES – MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Êh Boi!

**Uma proposta de trabalho em Artes Cênicas com
crianças da Educação Infantil**

Robson Alex de Jesus Pinto
Orientador(a): Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade

Dissertação apresentada ao PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes) do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

P659e Pinto, Robson Alex de Jesus, 1975-

Êh boi! : uma proposta de trabalho em artes cênicas com crianças da educação infantil / Robson Alex de Jesus Pinto. - São Paulo, 2020.

140 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Romano de Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Teatro e crianças. 2. Bumba-meu-boi na arte. 3. Folclore na cultura popular. 4. Artes cênicas. I. Andrade, Carolina Romano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.66

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ÊH BOI! UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM ARTES CÊNICAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: ROBSON ALEX DE JESUS PINTO

ORIENTADORA: CAROLINA ROMANO DE ANDRADE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CAROLINA ROMANO DE ANDRADE (Participação Virtual)
Pesquisadora / Independente

Prof. Dr. PIO DE SOUSA SANTANA (Participação Virtual)
FAMOSP / Faculdade Mozarteum de São Paulo

Profa. Dra. LILIAN FREITAS VILELA (Participação Virtual)
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

São Paulo, 09 de outubro de 2020

Canção para um quintal

Liberdade é uma menina
de cabelos cacheados,
neta do Bom Senso e da Serenidade,
filha da Sabedoria e do Amor.
No mercado da cidade vende
bolinhos de açúcar mascavo,
confeitados com mel e carinho
Ainda cuida dos irmãozinhos:
Alegria, Bom Humor e Felicidade.
Nos fundos da casa de duas peças,
Vila Esperança, Rua Sentimento,
Liberdade brinca de boneca
e corre de patinete
pelos corações do mundo.

Mario Pirata e Heloísa Schneider da Silva. **A magia do brincadeiro** (2002).

DEDICATÓRIA

Para as crianças, fonte inesgotável de inspiração, alegria e esperança.

AGRADECIMENTOS

Às crianças que fizeram parte da minha trajetória profissional como professor e artista, motivo deste trabalho e com as quais eu aprendo a cada dia.

A minha família, Marcos Eugênio fonte de apoio em todos os momentos, minha mãe Ruth e pai Rudajá meus alicerces morais, ao meu irmão Raphael por acreditar e me apoiar nessa etapa da minha formação, fonte de bons conselhos e otimismo inesgotável, a minha irmã Joelma pelo seu carinho e orgulho.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Carolina Romano de Andrade, pela oportunidade de ser seu orientando, pela dedicação e paciência com que me conduziu pela pesquisa.

Aos novos amigos do Prof-Artes, pelas conversas e pelos relatos de vivências inspiradores, Ana Paula, Cícera, Francisco, Flávia, Isabela, Juliano, Mayara, Nathalia, Patrícia, Ricardo e Valéria.

A minha mais recente irmã “gêmea” Ingrid, pela amizade, companheirismo, amizade, conversas, risadas e pelo apoio. Muito obrigado.

Aos colegas do GPDEE, suas parcerias e contribuições que me inspiraram nessa caminhada.

As inspirações, infinita sabedoria e riqueza cultural do Grupo Cupuaçu.

Aos colegas da escola, toda comunidade escolar, em especial ao meu grande amigo professor Hamilton por seus conselhos, auxílio e amizade, meu amigo e companheiro de Teatro José Thomaz, e minha amiga e incentivadora de projetos Edlene.

À Prof^a Dr^a Kathya Maria Ayres Godoy e à Prof^a Dr^a Lilian Freitas Vilela, pelas preciosas contribuições em meu exame de qualificação.

Eh Boi! Uma proposta de trabalho em Artes Cênicas com crianças da Educação Infantil

RESUMO

A presente proposta busca possibilidades de trabalhar o teatro com crianças da Educação Infantil de maneira que as linguagens das artes cênicas dialoguem com os pressupostos dessa etapa da educação. Para tanto, apresento um projeto-piloto desenvolvido na unidade escolar EMEI CEU Pera Marmelo, localizada na região do Jaraguá, com crianças de cinco anos. Nesse processo, o exercício de escuta e a participação ativa das crianças nas escolhas e decisões constituíram o projeto no qual houve uma aproximação com a cultura popular e o auto do Bumba meu boi nos moldes apresentados no Maranhão e representado em São Paulo pelo grupo de danças tradicionais Cupuaçu. A partir disso, desenhou-se uma estrutura de doze encontros, divididos em dinâmicas de aquecimento, jogos teatrais, brincadeiras tradicionais e momentos de rodas de conversa para reflexões sobre os momentos vivenciados. Durante a aplicação do projeto-piloto, os encontros foram registrados em um diário de bordo em que foi considerado o que foi planejado, as alterações ocorridas, reflexões e as possíveis modificações a ser apresentadas em uma possível nova edição do projeto. Esse projeto-piloto desenvolvido no primeiro semestre de 2019 criou um ambiente sensível e criativo, buscando promover o protagonismo infantil para a apresentação do “Auto do Bumba meu boi” pelas crianças para os demais alunos da unidade escolar.

Palavras-chave: cultura popular; Bumba meu boi; Educação Infantil; Artes Cênicas.

Eh Boi! Uma proposta de trabalho em Artes Cênicas com crianças da Educação Infantil

ABSTRACT

The current proposal aims possibilities of working the theater with children of Early Childhood Education, in a manner which the languages of scenic arts dialogue with the assumptions of this stage of education. Therefore, I present a pilot project developed at School EMEI CEU Pera Marmelo, located at Jaraguá region, with five-year-old children. In this process, the listening exercise and the active participation of the children in the choices and decisions which constituted the project, all of these constructed a project in wich there has been a rapprochement with the popular culture and with the Auto of Bumba-meu-boi standardized of those performed in Maranhão and presented in São Paulo by the group of traditional dances Cupuaçu. From this on, a structure of twelve meeting was drawn, divided in warming up dynamics, theatrical games, traditional child's plays, and moments of round of conversation to reflections about the experienced moments. During the application of the pilot project, the meetings were registered on a logbook on which I considered what was planned, the occurred alterations, my reflections and the possible modifications which may be presented in a possible new edition of the project. This pilot project, developed in the first half of 2019, has created a sensitive and creative environment, searching to promote the children's protagonism, to "Auto do Bumba-meu-boi" by the children, and performed for all the other students of the school.

Key words: Popular Culture; Bumba meu boi; Childhood Education; Scenic Arts.

LISTA DE IMAGENS

- FIGURA 1** O Boi
- FIGURA 2** A Carcaça
- FIGURA 3** O Miolo
- FIGURA 4** O Amo/Coronel
- FIGURA 5** Os Vaqueiros
- FIGURA 6** Caboclos de fita
- FIGURA 7** Caboclos de fita
- FIGURA 8** Caboclos de pena
- FIGURA 9** As índias
- FIGURA 10** O Pajé
- FIGURA 11** Mãe Catirina
- FIGURA 12** Pai Francisco
- FIGURA 13** As crianças brincando Maçariquinho
- FIGURA 14** As crianças brincando de Maçariquinho no parque de areia
- FIGURA 15** Dançando com tecidos
- FIGURA 16** As crianças brincando com os tecidos após a proposta
- FIGURA 17** De volta à sala nós discutimos sobre nossa experiência com os jogos, e quais as preferências das crianças
- FIGURA 18** Confecção dos chapéus dos Caboclos de Fita
- FIGURA 19** Brincadeira de Ciranda Ponte da Vilaça
- FIGURA 20** Empapelando e pintando o Boi
- FIGURA 21** Empapelando e pintando o Boi
- FIGURA 22** Mãe Catirina
- FIGURA 23** O Boi
- FIGURA 24** Pai Francisco
- FIGURA 25** Crianças no jogo de imitação
- FIGURA 26** Crianças finalizando a pintura da cabeça do boi
- FIGURA 27** Ensaios do boi no vão livre
- FIGURA 28** Ensaios do boi no vão livre
- FIGURA 29** Ensaio no Teatro CEU Pêra Marmelo
- FIGURA 30** Preparação para apresentação do Dia da Cultura Brasileira.
- FIGURA 31** Apresentação no Teatro do CEU Pera Marmelo
- FIGURA 32** Apresentação no Teatro do CEU Pera Marmelo

SUMÁRIO

	DE UMA PONTA A OUTRA DA FITA NA BARRA DE LAMÊ.....	12
1	CAPÍTULO 1 - BRINCAR NA INFÂNCIA: NARRATIVAS DO DIREITO AO PROTAGONISMO.....	24
	1.1 A criança: um ser histórico e de direitos.....	24
	1.2 A criança: sujeito que produz cultura.....	28
	1.3 As narrativas da Educação: brincar como direito.....	33
	1.3.1 Base Nacional Comum Curricular: suas interações e brincadeiras.....	40
	1.3.2 Onde se brinca no Currículo da cidade de São Paulo?....	44
	1.4 A criança: aquela que brinca, joga e performa.....	47
2	CAPÍTULO 2 - SE ESSE BOI É DO ORIENTE, DE ONDE VEM O BOI?.....	53
	2.1 Um boi e suas misturas.....	58
	2.2 Um boi de Cupuaçu: breve relato do Grupo Folclórico Cupuaçu e sua leitura do boi do Maranhão.....	60
3	CAPÍTULO 3 - UM BOI DANÇANDO NO EMEI CEU PERA MARMELO.....	74
	3.1 Descrição do projeto piloto.....	76
	3.2 Planos de encontro do projeto piloto e diários de bordo.....	82
	3.3 Um boi que se transforma a cada ciclo.....	119
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
5	REFERENCIAS.....	129
6	APÊNDICES E ANEXOS.....	136
	6.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
	6.2 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	139

DE UMA PONTA A OUTRA DA FITA NA BARRA DE LAMÊ

Minhas histórias pessoais revelam muito sobre minhas escolhas no caminhar acadêmico. Fazer um exercício de reflexão sobre essa trajetória é bastante esclarecedor, um verdadeiro abrir de olhos que proporciona uma leitura desse caminho. Fiz esse percurso tentando lembrar desde a mais tenra idade minhas experimentações com a arte, relacionando-as com as brincadeiras infantis e com o faz de conta. Nessas lembranças está um boneco de fantoche, daqueles feitos de feltro com uma bocarra, que muitas crianças adoram. Ele era visivelmente do gênero masculino, mas dentro das histórias que eu o fazia viver poderia ser o que eu quisesse. Falarei mais sobre esse assunto adiante.

É claro que muito do que a imaginação cria a nossa volta são referências e inspirações. Nessa época, eu ainda filho único e criança moradora de apartamento, sem quintal e vizinhos com quem brincar, tinha as relações sociais restritas à escola ou, esporadicamente, aos meus primos.

Em casa, minhas atividades costumavam ser as de uma criança que morava em um apartamento: brinquedos; livros que emprestava na biblioteca Monteiro Lobato, localizada no bairro em que morava; desenho e pintura; *videogame* e a televisão com seus programas infantis e desenhos animados.

O programa *Bambalalão* da TV Cultura era para mim um celeiro de ideias e histórias que alimentavam o faz de conta. Nessa época o programa era gravado no auditório Franco Zampari, na Avenida Tiradentes, próximo de onde cursei o Ensino Fundamental, a Escola Estadual Prudente de Moraes. Como a década de oitenta foi permeada de greves dos professores e movimentos sindicais deixando-nos muitas vezes sem aula, eu e meus amigos fugíamos da escola para assistir as gravações do *Bambalalão*. Em casa, de noite eu via pela televisão muitos dos programas em que estive na plateia.

Era de noite também que podia estar principalmente na companhia de minha mãe. O jantar era nosso momento de conversa, antes de ela ver suas novelas. Eu sempre a acompanhava, sentado no chão ou ao seu lado no sofá. Um ano em especial foi muito divertido, 1985, na novela *Um sonho a mais*. Nela, o ator Ney Latorraca interpretava vários personagens, caracterizando-se

de maneira diferente a cada um que surgia. Aquilo para mim era fantástico. Por esse motivo que meu fantoche passou a se chamar Volpone, como o personagem da novela, e assumir outros figurinos, personalidades e vozes. Nessa época ainda tinha pouco contato com teatro, a não ser pelas peças que iam às escolas.

Mas nem só com programas de televisão eu preenchia as lacunas dos horários de ócio, também visitava museus, casas de Cultura e Bibliotecas do entorno, como o Museu de Arte Sacra, a Pinacoteca do Estado e a Biblioteca Monteiro Lobato, entre outros localizados na região central de São Paulo. O que era a Biblioteca Monteiro Lobato naquela época senão um local onde tínhamos museu, cinema, ateliê, literatura e, principalmente, Teatro? Inaugurada em 1950, era o paraíso do meu contraturno, um oásis no meio da selva de pedra, fica na Vila Buarque, na Rua General Jardim, próximo à rua da Consolação.

Para o meu olhar de criança aquele era um lugar gigantesco, uma mansão ou algo assim. Tinha o parque no entorno que, tanto quanto a parte de dentro, nos servia de quintal de casa. Mas o que tornava esse ambiente mágico para uma criança era ela ser a Biblioteca Monteiro Lobato, o autor de diversas obras cujas adaptações eu havia assistido na televisão.

O que a biblioteca oferecia? Muitas informações sobre o autor, sua vida, seu cotidiano, havia também um pequeno Museu com móveis e pertences pessoais.

Sem dúvida as oficinas que ocorriam na biblioteca completavam o que seria esse quintal fora de casa, essa rua de lazer. Aprendíamos a fazer pipa, brinquedos com materiais reaproveitados, pinturas em pedras, tecidos, papel. Sem contar a infinidade de livros que tínhamos para ler. Em uma dessas minhas visitas, o ano era 1989, ao passar pelo guarda-volumes as funcionárias da biblioteca me perguntaram se eu não queria fazer aulas de teatro e eu respondi que me interessava, peguei a ficha de inscrição e levei pra casa para recolher a autorização dos meus pais. Minha mãe autorizou e foi assim que eu considero que iniciei, pré-adolescente ainda, minha jornada nessa arte.

No início, os exercícios que para nós mais pareciam brincadeiras, alimentavam a vontade de que chegasse logo o dia da aula de teatro.

Sentíamos-nos importantes fazendo parte de um grupo. Confesso que à época não tinha ideia do quanto esse grupo do qual eu fazia parte tinha iniciado tanta gente nessa arte. Eu estava no Teatro Infante Juvenil Monteiro Lobato, o TIMOL, grupo criado em 1965, por Iacov Hillel¹,

Além é claro das dinâmicas que vivenciávamos, o trabalho era feito por um processo de criação coletiva, no qual trabalhávamos a adaptação do texto por nós escolhido. Personagens, montagem de cenas, criação e produção dos figurinos, dos adereços de cena, das perucas, das maquiagens, da trilha sonora, cada detalhe desse percurso teve o nosso toque. O resultado foi a peça que encenamos na inauguração do teatro da Biblioteca Monteiro Lobato. A peça encenada foi *O sapo e a jiboia*, adaptação do livro de José Arrabal que seria publicado anos depois. Tivemos na ocasião acesso às ilustrações do livro antes de seu lançamento, e isso nos ajudou a pensar o visual de nossa peça.

No ano seguinte adaptamos *O casamento da Emília*, de Monteiro Lobato, e nos apresentamos em algumas bibliotecas infantojuvenis da Região Metropolitana de São Paulo. Com essa montagem também comecei a perceber na obra de Monteiro Lobato, ainda que em pequenas doses, um pouco de nossa cultura popular, o Brasil do interior. Era apenas um recorte, mas estava lá, no jeito coloquial, nos personagens fantásticos, nos costumes.

Entre a fase turbulenta da transição entre a adolescência e a vida adulta haveria algumas tentativas de abandonar a arte. Esses momentos serviram como hiatos necessários para ter a certeza da importância que o Teatro teria na minha vida e nas minhas escolhas como o profissional da educação que viria a me tornar. Assim, em 1991 entrei para o Magistério² na Escola Estadual Alarico Silveira, na Barra Funda. Na época, uma das escolas-padrão do Estado.

Ser professor era a carreira que mais parecia estar ligada às artes e próxima de mim naquele momento. Eu precisava de uma profissão. Sempre

¹ Diretor, iluminador e professor. Encenador requintado, com reconhecida habilidade na iluminação cênica, Iacov Hillel é o representante maior da comunidade judaica na encenação paulistana, atuando como diretor de teatro infantil e adulto, dança, *shows* musicais e ópera.

² Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases, a formação de docentes para Educação Infantil e Ensino Fundamental I far-se-á tanto em nível superior (licenciaturas), como também em nível médio (antigo magistério) na modalidade normal (BRASIL, 1996).

gostei de crianças, mas não havia imaginado que o magistério pode ser um palco, com uma plateia cuja interação é constante.

Assim que acabei o magistério, iniciei o curso de História na Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB). Inscrevi-me para dar aulas como professor substituto na rede estadual e fui aprovado nos exames de admissão em duas escolas particulares da região. Parecia que minha vida se distanciava do Teatro, mas foi por um tempo muito breve. Na própria FESB, no curso de Artes existia um grupo de teatro, que também integrava outros cursos, como Letras e História. Logo me vi envolvido a convite de uma colega em mais essa atividade, ou essa atividade novamente me envolveu.

O Teatro da FESB concentrava seus estudos na Commedia Dell'Arte³, com um grupo grande de estudantes encenando adaptações de peças de Molière⁴. Desse grupo eu formei e iniciei um trabalho com Teatro-escola, com peças infantis que apresentamos na região de Bragança Paulista.

Foi como professor no município de Piracaia, no Instituto Educacional Humanitas, que iniciei minhas experimentações com aulas de teatro para as crianças. Nesses oito anos, pude conhecer um pouco da pequena cidade e das riquezas de sua cultura popular, suas modas de viola, cavalhada, festas religiosas e danças. Piracaia tem uma forte tradição católica. O padroeiro da cidade é Santo Antônio e, por esse motivo, as festas juninas são sempre um grande evento de manifestação da cultura local. Foi nesse período que tanto a catira⁵ quanto a festa de São Gonçalo⁶ com suas danças chamaram minha atenção para a cultura popular do interior de São Paulo.

³ De acordo com Pavis (2008, p. 41), a Commedia Dellarte “se caracteriza pela criação coletiva dos alares, que elaboram um espetáculo improvisando gestual ou verbalmente a partir de um roteiro prévio por um autor e que é sempre muito sumário (indicações de entradas e saídas e das grandes articulações da história). Os atores se inspiram num tema dramático, transformado em uma comédia (antiga ou moderna) ou inventado. Uma vez inventado o esquema, cada ator improvisa levando em conta as características do seu personagem e as reações do público”.

⁴ Jean-Baptiste Poquelin (1622-1733), ou Molière, foi um ator, autor e dramaturgo de origem francês.

⁵ O cateretê, ou catira, é uma dança de sapateado derivada do antigo fandango português. Considerada genuinamente nacional, o cateretê tem origem indígena, mas foi adaptada pelos jesuítas para ajudar no processo da catequese. Trata-se de uma espécie de sapateado brasileiro executado com "bate-pé" ao som de palmas e violas. O formato tradicional conta apenas com a participação de homens. Com a presença feminina, são formadas duas fileiras, uma de homens e outra de mulheres, que se defrontam para apresentar cantos, sapateados,

Essas manifestações foram trabalhadas pelos estudantes no processo de criação para apresentações nas festividades juninas da cidade. As apresentações que as escolas de Piracaia faziam na praça em frente à igreja consistia em números de danças, dramatização, teatro de rua, *performances*, eram momentos de trocas de experiência entre elas.

Quando deixei o Instituto Educacional Humanitas, ingressei na prefeitura Municipal de Mairiporã como professor do ensino Fundamental I e, em 2007, fui convidado a oferecer uma oficina de teatro pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. A proposta era montar grupos de teatro com a população jovem na Secretaria e atender turmas de vinte alunos nas escolas de Ensino Fundamental. O projeto buscava atender escolas afastadas, nas quais as crianças não tivessem acesso aos projetos culturais como os de teatro e dança que aconteciam no centro da cidade.

No início oito escolas foram selecionadas, sendo uma central, duas rurais e cinco periféricas. As aulas eram iniciadas com brincadeiras de roda, cirandas e cantigas populares, buscando resgatar brincadeiras de infância, muitas vezes esquecidas após a entrada no Ensino fundamental e mesmo as características da proposta de ensino na cidade, que privilegiava uma forma mais conteudista de estudo na época, não favoreciam formar as linguagens artísticas.

No início, o livro *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* de Augusto Boal⁷ foi nos dando a tônica do que cada grupo gostaria de produzir no final de um ano letivo. No repertório

palmas, execução de saltos e formação de círculos. Os violeiros são os únicos que cantam e também interagem com a coreografia dos dançarinos. Ocorre em festas familiares ou tradicionais, como a Festa do Divino de Santa Cruz em diversas cidades paulista, como, por exemplo, Ibiúna (SÃO PAULO, [Estado] 2019a).

⁶ Tradicional festa religiosa que tem origem no pagamento de promessas e ocorre em municípios como Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Capão Bonito, Capela do Alto, Jarinu, Itapeva, Joanópolis, Lagoinha, Mairiporã, Mogi das Cruzes, Natividade da Serra, Nazaré Paulista, Piracaia, Santa Isabel, Redenção da Serra, Santo Antônio do Pinhal, Ribeirão Grande, São Luís do Paraitinga, São José dos Campos, Santa Isabel e Tatuí. A Dança de São Gonçalo acontece diante do altar do santo, acompanhada do canto de violeiros convidados e especialistas na função. Não existe data preestabelecida para a celebração (SÃO PAULO, [Estado] [20-?]).

⁷ Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi diretor, dramaturgo e ensaísta brasileiro, grande figura do teatro contemporâneo, criou o “Teatro do oprimido”, metodologia que une teatro e ação social, tornando se internacionalmente conhecido. Adaptou o método Stanislavski às condições brasileiras e ao formato de Teatro de Arena (BOAL, 2019)

da maioria dos grupos, além, é claro, da cultura midiática, como as novelas e programas de televisão, havia uma bagagem literária com alguns contos de fadas que foram trabalhados desde o começo da vida escolar. Por mais que no começo alguns grupos achassem que se tratavam de histórias para crianças pequenas, ficavam muito interessados quando tinham conhecimento das narrativas mais próximas das originais dos irmãos Grimm, e não das adaptações dos filmes.

Esse novo interesse despertou em várias crianças o desejo pela leitura. Como se tratava de grupos mistos, em que as crianças tinham entre 6 e 10 anos, os níveis de leitura eram diversos. Contudo, a heterogeneidade estimulava a solidariedade e isso abria discussões sobre como vencer desafios juntos, como um grupo. Afinal teatro é uma arte coletiva e os estudantes desenvolveram a percepção de que um depende do outro para que as coisas aconteçam.

Esse pensamento também permeou as formações de professores, que ministrei, encarando o teatro como uma das possibilidades de trabalhar outra linguagem além das artes visuais. Aceitaram inclusive participar do Mapa Cultural Paulista⁸, de 2009. Um grupo de Teatro em Mairiporã foi formado pelas professoras e fez várias apresentações nessa rede municipal para as crianças do Ensino Fundamental I.

A peça escolhida por elas foi *Os Saltimbancos* e as professoras passaram pelo mesmo processo de criação que as crianças para chegar a montagem do espetáculo. Iniciaram com as oficinas de sensibilização com as brincadeiras infantis e de roda, as dinâmicas teatrais para atores e não-atores de Augusto Boal, produção de cenário e figurinos, maquiagem, cartaz e até uma abertura para a peça que era um filme em *stop motion*⁹ de massa de modelar.

⁸ O Mapa Cultural Paulista é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Cultura, para valorizar e promover o intercâmbio da produção artística no Estado (SÃO PAULO [Estado], 2019b).

⁹ Conforme Pimenta et al (2010, p. 1), *Stop Motion* consiste em uma técnica de animação foto a foto na qual, atualmente, se pode usar uma máquina fotográfica, filmadora ou um computador. Nessa técnica diversos materiais podem ser utilizados: moedas, brinquedos, comidas, arames, recortes ou até mesmo pessoas. Contudo, o material mais utilizado é a massa de modelar, a famosa “massinha”.

Esse trabalho resultou em outros mais em sala de aula e as professoras que participaram das oficinas se tornaram multiplicadoras em suas unidades educacionais. Assim, essas escolas passaram a ter aulas de teatro nas aulas de artes.

Com esse trabalho, no final de cada ano, de 2007 a 2013, montamos um festival de teatro infanto juvenil que também teve o papel de formar público e aguçar o interesse da população para a arte teatral.

Em 2009 ocorreu um congresso de artes organizado pela Organização não Governamental Teatro de Tábuas¹⁰, na cidade de Mairiporã. Nessa ocasião tive contato com o Instituto Brincante¹¹ e seus cursos para educadores e arte-educadores. Foi então que participei das oficinas de Frevo, Maracatu, Maracatu Rural, Cavalo Marinho¹². A ideia era multiplicar essas oficinas no município de Mairiporã e montar um grupo de Maracatu Nação¹³ com os alunos do curso de Teatro e Música da Secretaria Municipal de Cultura de Mairiporã-SP. Com esse grupo fizemos várias apresentações na cidade e em cidades vizinhas, como Caieiras e Atibaia, mas com a troca dos governos municipais em 2013, esse trabalho foi encerrado.

Foi também em 2013 que passei a coordenar a Escola Municipal de Ensino Maternal e Infantil Geraldo Malta, no Município de Caieiras, na grande São Paulo, e me deparei com uma realidade completamente diferente da que tinha em Mairiporã no que diz respeito ao conteúdo e trabalho na educação infantil. Um dos exemplos era em relação ao brincar, altamente valorizado em

¹⁰ Teatro de Tábuas, criado em 1999, é uma companhia de arte e entretenimento itinerante, que investiga, cria, experimenta e desenvolve processos criativos com diversas linguagens artísticas (TEATRO DE TABUAS, 2017).

¹¹ O Instituto Brincante é um espaço de conhecimento, assimilação e recriação das inúmeras manifestações artísticas do país e celebra a riqueza da cultura nacional e a importância da sua diversidade. Tem como foco a pesquisa e reelaboração da cultura brasileira, novos valores, novas maneiras de construir saberes e proporcionar ao indivíduo um outro modo de pensar as relações na sociedade contemporânea. (INSTITUTO BRINCANTE, 2018)

¹² São manifestações artísticas da cultura popular do Estado de Pernambuco, consideradas patrimônios Culturais Imateriais do Brasil pelo IPHAN (PERNAMBUCO, 2014).

¹³ O Maracatu Nação foi inscrito, pelo Iphan, no Livro de Registro das Formas de Expressão, em dezembro de 2014. Com a grande maioria dos grupos concentrada nas comunidades de bairros periféricos da Região Metropolitana de Recife, também é conhecido como Maracatu de Baque Virado. Essa forma de expressão cultural apresenta um conjunto musical percussivo e um cortejo real, evocando as coroações de reis e rainhas do antigo Congo africano. Os grupos apresentam um espetáculo repleto de simbologias e marcado pela riqueza estética e pela musicalidade. O momento de maior destaque consiste na saída às ruas para desfiles e apresentações no período carnavalesco (IPHAN, 2014a).

Caieiras, enquanto em Mairiporã havia uma maior preocupação com a alfabetização das crianças.

Em Caieiras pude ampliar as minhas experimentações com teatro e dança com as crianças da Educação Infantil, pois eram oferecidas a nós oportunidades de estudar e refletir em grupo, nas reuniões de coordenadores, sobre as possibilidades do teatro na Educação Infantil. A partir do contato com essa rede, pude perceber melhor as crianças como produtoras de cultura e não apenas consumidoras (CORSARO, 2011). Elas produziam sua própria cultura a partir de repertórios oferecidos a elas e a partir de referências que traziam de seu contexto.

Uma das técnicas que adotei para desenvolver esse trabalho foi a escuta, com a intenção de observar o que mais chama a atenção das crianças e, posteriormente, desenvolver atividades baseadas no interesse delas. As rodas de histórias e conversas foram muito importantes para isso, pois durante elas consegui perceber o que as crianças sabem sobre o assunto e então ampliei-lo. Dentro desse processo de fala e escuta, procurei trabalhar com histórias de nossa cultura popular como ponto de partida. Algumas das histórias eram adaptações de cirandas ou cantigas que serviam de pontes entre uma e outra atividade.

Um exemplo disso é a cantiga de roda do Marinheiro. Antes de trabalhar a ciranda com as crianças, na qual cantaríamos a música “Marinheiro só”, eu lhes contava uma história. Nela, um marinheiro que não sabia nadar se meteu em uma grande enrascada. Caindo em alto-mar ele se vê em perigo, afunda e, depois de receber o beijo de uma sereia, ele consegue respirar embaixo d’água e aprende a nadar com os peixinhos.

Após a história, e uma vez aprendidas ou lembradas as músicas “Marinheiro só” e “Peixinhos do mar”, que são cantigas de roda do cancionário popular infantil, a atividade partia para o cantar e dançar. Acompanhado de uma caixa ou alfaia, antes de dançarmos em roda, cada um dançava do seu jeito. Depois terminávamos em roda de maneira que cada um pudesse mostrar ao outro sua *performance*. Na sequência, ia introduzindo alguns passos de Maracatu /Nação, Frevo, e Cavalinho Marinho.

Entre as histórias que mais interessavam às turmas com as quais trabalhei, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, estava sempre a história do boi Mimoso, da Mãe Catirina e do Pai Francisco, o Bumba meu boi¹⁴. Como uma história contada oralmente de geração em geração, ela tem muitas versões, mas basicamente trata de um desejo de Mãe Catirina, que estava grávida. Ela deseja comer da carne do boi Mimoso, o boi mais lindo da fazenda de um poderoso coronel. O casal de retirantes não consegue convencer o amo a vender o boi. Durante a festa o boi desaparece misteriosamente da fazenda e todos vão procurá-lo. Os índios o encontram na capoeira (área desmatada da mata) e o levam de volta para a fazenda, mas agora ele encontra-se doente e não dança mais. É nessa hora que o pajé, os curandeiros e doutores são chamados para curar o boi. Curado, o boi volta a dançar. Adiante voltarei a essa história detalhando melhor os acontecimentos dessa manifestação cultural.

Essa história foi capaz de fascinar as crianças pelo seu aspecto de jornada do herói¹⁵, no caso o boi é morto por causa do desejo de uma grávida e ressuscita com o auxílio de um elemento mágico: a pajelança, ritual místico no qual o pajé junto com suas índias e por meio de danças e canções tenta ressuscitar ou recuperar a saúde do boi nas brincadeiras de Bumba meu Boi.

As crianças se solidarizam com o boi e esperam que algo aconteça para tirá-lo daquela situação, ficam muito comovidas. Quando algo de sobrenatural acontece, as crianças ficam maravilhadas, como nos contos de fadas. Outro aspecto que chama a atenção dos pequenos são as toadas de boi, músicas que acompanham as apresentações de Bumba meu boi. Elas apresentam como acompanhamento uma série de instrumentos específicos, como matracas, maracá, pandeirões e tambores de onça.

¹⁴ “O Bumba meu boi do Maranhão é uma celebração múltipla que congrega diversos bens culturais associados, divididos entre plano expressivo, composto pelas performances dramáticas, musicais e coreográficas, e o plano material, composto pelos artesanatos, como os bordados do boi, confecção de instrumentos musicais artesanais, entre outros”. (IPHAN, 2011, p. 143).

¹⁵ A trajetória ou jornada do herói, de acordo com o antropólogo Campbell (1989) em análise de mitos e figuras heroicas constatou um eixo comum entre estas narrativas, que podem ser divididos em três sessões: iniciando pela partida, que lida com as aspirações do início da jornada, a iniciação que são as aventuras ou desventuras do caminho do herói e o retorno que é o momento onde o herói retorna para casa com poderes adquiridos em sua jornada.

Foi esse trabalho de coordenador da Escola de educação infantil Escola Municipal de Educação Maternal e Infantil Geraldo Malta que me aproximou do que acredito ser o caminho para um ensino de Artes Cênicas para os pequenos.

Esse foi o motivo pelo qual eu resolvi dedicar minha vida à docência e às artes para a educação infantil, ciente de que tenho muito ainda a aprender, mas também com algo a colaborar. E entre aprender e colaborar eu queria estar nesse ambiente da educação infantil. Por esse motivo precisava voltar para a sala de aula, precisava pesquisar sobre o teatro na educação infantil, conhecer o que já existia e eu nem pensava existir, precisava, enfim, me aproximar de trabalhos de pesquisa em teatro para a educação infantil.

No ano de 2015 ingressei na rede municipal de São Paulo como professor de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Aliás, essa já era de imediato uma escolha a ser feita. Minha opção foi trabalhar com crianças de Educação Infantil. Escolhi trabalhar na EMEI CEU Pera Marmelo¹⁶, que tinha um tetro e possibilitaria às crianças a vivência nesse espaço.

Estar no CEU foi, em outros tempos, a oportunidade de poder assistir a peças e espetáculos que muitas das crianças não teriam acesso caso tivessem que pagar por eles. Outro aspecto é que, além de serem os espectadores, as crianças podem também ser 'o artista' que se apresenta nesse espaço. O CEU tem essa característica de uso dos equipamentos por todos. Isso muito me interessou, mesmo existindo outros lugares além do teatro para o fazer artístico. Eu tinha agora um espaço fértil para pesquisa, e senti a necessidade de dar um passo além: o mestrado.

Chegar ao mestrado profissional em artes, o PROFARTES, possibilitou debruçar-me sobre minha trajetória, refletindo acerca das minhas práticas, bem como ter contato com outros profissionais, professores e artistas

¹⁶ EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) representa um dos equipamentos educacionais que compõem os CEUs (Centros Unificados de Educação). Os CEUs são compostos por núcleos, unidades educacionais, espaços e territórios de natureza multidimensional, que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas municipais por meio do fortalecimento das redes de proteção social e de ações intersecretariais articuladas voltadas ao desenvolvimento educacional, social, cultural, esportivo e tecnológico do território e da cidade (SÃO PAULO, 2016).

que, com seus saberes, ampliaram essa reflexão e ajudaram a trilhar esses novos caminhos pela academia.

Essa pesquisa tem por objetivo desenvolver uma proposta pedagógica em Artes Cênicas para a Educação Infantil na EMEI CEU Pera Marmelo¹⁷, a partir das brincadeiras de Bumba meu boi e por meio das dinâmicas empregadas no brincar de Boi inspiradas pelo grupo Cupuaçu-SP. A pesquisa foi intitulada “Êh, boi”: uma proposta de trabalho em Artes Cênicas para a Educação Infantil.

O trabalho é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A metodologia se deu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, pautada nos autores: Andrade e Godoy (2018), Barbosa (2014), Machado (2010), a Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2018) e o Currículo da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). A coleta de dados ocorreu no processo em sala de aula com as crianças.

Para tais fins, a pesquisa reconhece que a criança é produtora de cultura (SÃO PAULO, 2019) e que seu contato com elementos da cultura popular serão ressignificados por sua leitura de mundo. Interagir e brincar são as bases da proposta que, por meio de um projeto-piloto com crianças na idade entre 4 e 5 anos, buscam tê-las como protagonistas, criadoras de suas próprias práticas.

Dessa maneira, no Capítulo 1, “Brincar na Infância: narrativas do direito ao protagonismo”, busco apresentar a brincadeira e os caminhos sobre a infância que nos trouxeram até o momento atual. Discorro sobre a criança na Educação Infantil, sua voz e participação ativa no seu processo de aprendizagem. Exponho como o brincar e as interações estão intimamente ligados à cultura da infância, possibilitando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica em Artes Cênicas por meios dos elementos da cultura popular do Bumba-meu-boi.

No Capítulo 2, Êh, boi!, trago a história do boi, seus caminhos percorridos desde os tempos remotos, sua figura ligada ao divino, a força e a fartura e sua chegada ao Brasil até tornar-se o boi das brincadeiras. A forte

¹⁷ Essa proposta foi submetida à Plataforma Brasil número CAAE n. 22130819.4.00005663.

influência das culturas dos povos primordiais e africanos que possibilitaram a criação do Bumba-meu-boi e sua representação em São Paulo, por meio do Grupo de Danças Tradicionais Cupuaçu.

No Capítulo 3, apresento o projeto-piloto que reúne as dinâmicas, brincadeiras e jogos, divididos em 12 encontros, com o objetivo de proporcionar uma experiência artística e a criação de um auto de Bumba-meu-boi, seu teatro e dança. É neste capítulo ainda que trago as reflexões sobre o que cada encontro apresentou de positivo ou não para a elaboração da proposta.

O capítulo final traz a proposta pedagógica em Artes Cênicas para crianças da Educação Infantil intitulada “Êh, Boi”, reformulada após a análise do capítulo piloto, levando em consideração o que deu certo e o que não deu certo bem como minhas considerações finais sobre a proposta.

CAPÍTULO 1

BRINCAR NA INFÂNCIA: NARRATIVAS DO DIREITO AO PROTAGONISMO

1.1 A criança: um ser histórico e de direitos

Enxergar a infância como etapa singular do desenvolvimento humano e como objeto de conhecimento e de apreciação das ciências trata-se de uma prerrogativa contemporânea. Também é recente no Brasil o período em que a criança passou a ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos¹⁸ (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Oliveira (2003), as crianças foram ocultadas da história social do Brasil, não sendo percebidas ou ouvidas. Não é por acaso que a origem semântica da palavra “infância” vem do latim *infantia*, que significa “incapacidade de falar” (MUCHINSKI; LIMA, 2009). Segundo Santos (2007), nos primórdios do capitalismo, no período das Revoluções Industriais era negado às crianças das classes mais baixas o direito de brincar, as crianças de origem pobre eram vistas como potenciais trabalhadores.

Para Oliveira (2003), o olhar para a infância inicia-se a partir do século XVI/XVII, na Europa, em decorrência das mudanças nas relações de vida e trabalho do final do período medieval. Ancorando-se no modelo da criança burguesa da Europa do século XVIII se produz o imaginário da infância como fase singular de maturação e desenvolvimento físico, moral e estético. Assim sendo, a partir do século XVIII, com o surgimento de novos métodos de educar e escolarizar, são atribuídos às crianças novos papéis sociais.

Ariés (1981), contudo, aponta que a concepção de infância com a qual a sociedade ocidental está familiarizada é de origem recente, relacionada ao sentimento de interesse da família pelas atividades reservadas ao universo infantil, datada entre os séculos XIX e XX.

Na historiografia encontramos apenas informações diluídas acerca do destino da criança não pertencente à burguesia, sendo mais provável,

¹⁸ Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

segundo Silva (1987) e Bueno (2001), que as demais foram vítimas do infanticídio, maus tratos e do abandono (nos mais diversos contextos históricos, culturais e geográficos), como sujeitos passivos nas instituições asilares e clientes da benevolência e caridade, de acordo com Silva (1987), ou conforme descrito por Santos (2007) como mão de obra precarizada.

Já no Brasil, segundo a concepção de Oliveira (2003), as preocupações em torno da criança surgem no contexto da caridade e da filantropia cristã, pois o Estado pouco se atentava para ações destinadas a essa categoria social. A roda dos expostos¹⁹, por iniciativa das Santas Casas de Misericórdia no Brasil, no entendimento de Muchinski e Lima (2009), representou uma das primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil. Silva (1987) alerta para o contingente de recém-nascidos com deformações, deixados à sorte e à caridade cristã, sendo criados em orfanatos e nos conventos como elementos à margem da sociedade. Em síntese, a infância no Brasil colonial até meados do século XIX, encontravam-se geralmente abandonadas a um dos seguintes destinos: a marginalização social, a assistência de ordens religiosas, aos cuidados familiares ou a algumas mal cuidadas instituições asilares.

As primeiras iniciativas de cunho legal, direcionadas à infância no Brasil datam da segunda metade do século XIX. Como alguns exemplos, podemos citar a obrigatoriedade do ensino (1854) e a lei do ventre livre (1871) (MUCHINSKY; LIMA, 2009)²⁰. A primeira medida instituía ensino obrigatório²¹, salvo filhos de escravos e os não vacinados, ou seja, era excludente para a maioria da população brasileira. A segunda, salvo exceções legais, permitiu que poucos filhos da escravatura fossem libertos, mas acabaram apenas

¹⁹ A roda dos expostos é o nome que se dá a um artefato de madeira fixado no muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida às dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse fosse revelada. Este instrumento teve sua origem na Itália no período da Idade Média a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. (MUCHINSKI; LIMA, 2009).

²⁰ Não confundir com a Etapa da Educação Infantil, em que sua obrigatoriedade se dá no século XX.

²¹ Conforme o DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854, artigo 64: “Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias” (BRASIL, 1854).

contribuindo para o aumento no número de crianças abandonadas e em situação de rua.

Da mesma forma que as atividades laborais foram um meio de ocupar ou até mesmo conter possíveis desobediências, o trabalho como ferramenta de controle também foi uma medida para lidar com as crianças abandonadas entre os séculos XIX e XX. Santos (2007) relata que as crianças abandonadas passaram a ser motivo de preocupação das classes dominantes, que utilizaram o trabalho como elemento reabilitador, educador e disciplinador.

O receio estatal de possíveis choques sociais ocasionados pela infância e juventude materializou-se na criação do código de menores em 1927 que, segundo Muchinski e Lima (2009), estipulou um juizado punitivo para menores com o intuito de disciplinar as crianças e os adolescentes²². As iniciativas provenientes do final do XIX à primeira metade do século XX apresentam forte caráter disciplinar, dentro da perspectiva do controle dos corpos. Na perspectiva de Foucault (2009), as instituições asilares, a escola, o estabelecimento de um código moral expressam as estratégias de poder em vistas do controle e da docilização dos corpos.

A I e a II Guerra Mundial causaram enormes perdas materiais e humanas e levou a um expressivo crescimento no número de órfãos. Com o fim dos conflitos, ocorreram novas demandas sociais em torno da promoção de valores humanistas, como a liberdade, a dignidade humana, o reconhecimento como pessoa humana, entre outros descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (UNIC/RIO, 2009).

Dessa maneira, podemos observar que as possibilidades sociais da infância após as Grandes Guerras Mundiais foram frutíferas no tocante à ampliação dos direitos sociais, devido à criação da Organização das Nações Unidas e de suas agências, como o UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância), e de dispositivos legais que contribuíram com as concepções político filosóficas em legislações de diversos

²² A obra de Jorge Amado *Capitães da areia*, publicada em 1937, demonstra de forma lírica retratos da infância marginalizada socialmente.

países, como a Declaração de Genebra (1924) e a Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989²³.

Com relação às redes de proteção à infância no Brasil, devemos destacar o desenvolvimento do escopo legal, entre eles a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a criação de instituições, como os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares. Além disso, também há normativas do campo da Educação, responsáveis pelo desenvolvimento e cumprimento dos direitos sociais dessa população, tornando as crianças sujeito de direito e garantindo com isso responsabilidades do Estado, da família e sociedade em prol do bem-viver das crianças²⁴. Destaca-se que a Constituição de 1988 reconheceu a proteção da infância como direito social, conforme descrito na redação do artigo 6º (BRASIL, 1988).

Mesmo com o crescente reconhecimento da criança como agente histórico e sujeito de direitos principalmente a partir da segunda metade do século XX, segundo Del Priore (2000), existe uma enorme distância entre o mundo descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e aquele vivido pela criança. A promulgação de dispositivos legais específicos para essa população ao menos sinaliza a constituição de novos diálogos e

²³ Em 1924, a Assembleia Geral da Sociedade das Nações adotou, por unanimidade, a “Carta da Liga sobre a Criança, comumente chamada de Declaração de Genebra”, a qual se dividia em “cinco números redigidos de uma forma que coloca a criança numa situação claramente passiva, em que a criança é mero objeto de proteção que deve receber algo ou ser agraciada com alguma outra coisa” (TEIXEIRA, 2015, p. 15). Em 20 de novembro de 1959, por aprovação unânime, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos da Criança (1959). Constitui ela uma enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança. Muitos dos direitos e liberdades contidos neste documento fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral em 1948. Alvitrou-se, no entanto, que as condições especiais da criança exigiam uma declaração à parte (UNICEF, 2007). A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 como marco do princípio do melhor interesse da criança e suas decorrências para as situações específicas de beligerância Algumas datas tornam-se marco para determinada questão e que provoca mudanças sensíveis para um quadro, eis que 1989 é um ano divisor para os direitos da criança no mundo. Isto porque, há 30 anos a Assembleia Geral das Nações Unidas publicara a Convenção sobre os Direitos da Criança, legislação com maior número de países signatários e ratificantes já registrado. (VERONESE; FALCÃO, 2019, p. 1392).

²⁴ No campo Educacional, com relação aos aspectos legais, podemos citar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996); os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 1999) a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) entre outros que serão abordados posteriormente.

sociabilidades em vistas de efetivar o reconhecimento desta singular etapa do desenvolvimento físico, moral e ético humano.

Nessa perspectiva, como podemos reconhecer as narrativas criadas pela Educação para compreender o brincar como um meio, no qual, a criança produz cultura na Educação Infantil?

1.2 A criança: sujeito que produz cultura

Segundo Barbosa (2014), por volta do século XIX, duas novas ciências, a Psicologia e a Pedagogia, voltaram seus olhos para o estudo das crianças, que até então eram tratados tanto pela Filosofia quanto pela Religião. Com o objetivo de educá-las, tanto a Psicologia quanto a Pedagogia buscaram estratégias metodológicas que as auxiliasse no estudo da infância (BARBOSA, 2014).

O olhar da ciência para a criança transformou-se da história, mudando quebrando em relação ao reconhecimento da infância como fase singular do desenvolvimento humano. Assim, os estudos da psicologia desenvolvidos entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX por teóricos como Vygotsky e Piaget consideraram a criança como ser diferente do adulto. Todavia, por mais que esses teóricos apresentem distinta expressão nos estudos da pedagogia, os seus pressupostos acerca da infância na atualidade são contestados, principalmente pelo campo dos estudos da sociologia da infância.

Para Barbosa (2014), os argumentos que subsidiam a contestação dos teóricos e dos primeiros estudos sobre a infância dos séculos XIX e XX concentram-se nas seguintes concepções:

Talvez a armadilha dessa “pré-história” dos Novos Estudos da Infância e da Criança foi a busca de uma essência do ser infantil, da universalidade da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX. (BARBOSA, 2014 p. 648)

Por volta da década de 1980, a Sociologia começa a considerar o estudo da infância não apenas a partir da família, das instituições de ensino, procurando observar a criança a partir do contato direto com elas e suas condições sociais específicas, dando origem a um campo específico da Sociologia: a Sociologia da Infância (BARBOSA, 2014). Esse novo campo considerará as relações das crianças com seus pares como objeto de seu estudo.

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651)

Segundo Barbosa (2014), sobre as expressões *culturas infantis*, podemos observar dois tipos de manifestação. Uma delas é a cultura produzida por adultos para as crianças e sobre as crianças, e a outra é a cultura produzida pelas crianças. A autora cita três autores estrangeiros, Corsaro (2003, 2009, 2011), Sarmiento (1997, 2004, 2008, 2013) e Brougère (1997, 2003, 2012), que com seus estudos interdisciplinares têm se destacado em pesquisas sobre as culturas infantis.

Corsaro, que teve suas ideias divulgadas no Brasil início do século XX, iniciou suas pesquisas inspirado em dois outros pesquisadores da infância, Piaget e Vygotsky, considerando que as interações sociais entre as crianças têm grande importância nas interações sociais futuras dos adultos (BARBOSA, 2014). Em suas pesquisas, enquanto observava as crianças em suas brincadeiras nos pátios das escolas, percebeu que havia uma produção criativa por parte das crianças que ocorria entre os pares.

As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. (BARBOSA, 2014 p. 656)

Ainda segundo Barbosa (2014), no mundo contemporâneo as culturas transformam-se, preservam-se e misturam-se, e com as culturas

infantis esse movimento não é diferente: “enquanto existirem crianças, culturas serão transmitidas, transformadas e afirmadas”. A autora faz a ressalva de que as culturas infantis não estão apenas vinculadas ao brincar, assim:

Não, as culturas infantis não precisam estar vinculadas apenas ao brincar, mas esse tem sido o espaço priorizado pelos investigadores para realizar suas pesquisas. Contudo, se as crianças fossem observadas em outros contextos de suas vidas cotidianas, também seria possível ver sua ação transformativa da cultura em vários campos da vida. (BARBOSA, 2014 p. 663)

Dessa forma, abandonamos antigos conceitos que consideravam a criança como um sujeito incompleto e que dependia exclusivamente da intervenção de um adulto para vir a ser o adulto que se espera que ela seja. A infância é mais do que isso, ou seja, não se trata de uma etapa preparatória para tornar-se adulto.

As culturas da infância representam um dos temas privilegiados nos estudos da sociologia da infância, campo recente que vem se estruturando a partir da década de 90, em torno de alguns princípios fundamentais, sendo o principal deles a concepção de infância como uma construção social. Seu ponto de partida foi uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto – in-competente, i-matura, i-racional. (BORBA, 2007, p. 36)

Podemos considerar que a criança inicia a construção de sua história a partir do relacionamento com sua família, a classe social em que está inserida, seu gênero, as relações étnico-raciais, a geografia de onde mora entre outros fatores. Ao ir para a escola, a criança amplia a construção de uma cultura da infância com seus pares ao ressignificar e reinventar o que está em sua volta pela sua ótica e interpretação.

Pensem então que não podemos considerar a cultura como algo petrificado, passado de geração para geração, de maneira hereditária, mas como resultante de relações sociais. Segundo Borba (2007), as culturas infantis surgem então do esforço das crianças para dar significado às estruturas sociais e institucionais nas quais estão inseridas, fazendo um movimento de criar, reproduzir e transformar essas estruturas.

O ponto de partida das crianças para a construção dessa cultura é o seu próprio corpo, uma vez que, antes de perceber o mundo por uma linguagem verbal, a criança o percebe por meio de seu corpo.

Falar de corporeidade é também falar do estabelecimento de laços afetivos e sociais, pois o corpo é espaço de comunicação e expressão de sentimentos, de ideias, do pensamento. Antes mesmo de saber falar, os bebês interagem e estabelecem trocas, demonstrando, por meio da linguagem não verbal (gestos, olhares, atitudes) seus interesses e necessidades, fornecendo-nos pistas sobre suas demandas e seu desenvolvimento. O sorriso do bebê, por exemplo, é revelador do desenvolvimento do afeto e se constitui como uma resposta a outro ser humano, trazendo a ideia de satisfação, contentamento. (FARIA, 2012 p. 58)

Segundo Faria (2012), não podemos desconsiderar que a afetividade abre portas e estabelece laços na condução de uma proposta em que a corporeidade é muito importante.

Para produzir cultura, a criança precisa sentir-se pertencente a uma cultura, e o afeto propicia a aprendizagem das crianças sobre a cultura em que está inserida e a formação de sua identidade e de sua autonomia. Sentir-se acolhida nesse espaço, que não é sua casa fará com que seja capaz de estabelecer laços sociais fora de sua família.

Nas relações que estabelecem com os outros, além de ampliar os laços afetivos e sociais, as crianças vão se apropriando de valores e formas éticas de se relacionar, desenvolvendo possibilidades de refletir e agir. Constroem, assim, progressivamente, sua autonomia moral, na perspectiva da conquista gradativa da capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos de forma crítica, ativa, questionadora e reflexiva. (FARIA, 2012 p. 59)

Conforme a criança adquire outras formas de linguagem, ela se torna capaz de representar objetos e situações que estão ausentes. A essa capacidade damos o nome de sistema simbólico. Uma vez que adquirem essa habilidade as crianças passam agir não apenas pela ação física, mas também por meio de signos e símbolos, construindo narrativas com estruturas mais elaboradas onde podem surgir a noção de espaço e tempo, relações de causa e efeito, movimentos, gestos e posturas percebidos na cultura que a cerca. (FARIA, 2012)

A partir da teoria de Vygotsky, segundo Oliveira (1993, p. 40):

Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão construir os instrumentos psicológicos que fazer a mediação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1993, p. 36)

Ao adquirirem essa capacidade a criança inclui em seu movimento de exploração do mundo a sua volta a ação simbólica quando imita, fala, pergunta, brinca, modela, desenha e imagina. A curiosidade será sua aliada nessa exploração e, a imitação e a repetição servirão como estratégias de apropriação do mundo.

Entretanto, nesse processo de imitação e repetição, existe um movimento de reprodução interpretativa, isto é, as crianças não absorvem simplesmente o que vem de fora, por mera assimilação. Ao reproduzir aspectos da cultura dos adultos, elas produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. Isto ocorre porque possuem a capacidade de transformar o mundo e agir sobre ele. É nesse sentido que o brincar se torna uma forma privilegiada de as crianças pequenas agirem e se apropriarem do mundo, pois, possibilita-lhes compreender e subverter a ordem das coisas. (FARIA, 2012 p. 64)

Quando é matriculada em uma escola, tem início novas formas de interações das crianças com seus pares nesse novo meio social em que a é inserida. Dessa convivência surgirão as maneiras de ressignificar o mundo dos adultos, partindo muitas vezes da resolução de problemas ou novas situações que o convívio lhes proporcionará. Assim, dividir um brinquedo, por exemplo, partirá de combinados que muitas vezes têm início em um coletivo onde há a participação de um adulto, mas que eles transformarão conforme as necessidades do grupo. Dentro desse universo infantil, outra forma potente de expressão e aprendizagem é a brincadeira (FARIA, 2012).

Com isso, dentro de espaços e tempos em comum as crianças criam estratégias para tentar lidar com o mundo a sua volta, percebendo desse modo a complexidade do mundo dos adultos. Essas relações sociais proporcionam pertencimento a um grupo social e cultural criado por elas (FARIA, 2012).

Reconhecer a criança como produtora de cultura alinha-se às concepções pedagógicas advindas de dispositivos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018) e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). Nesse sentido, toda a prática pedagógica, incluindo a proposta em Artes Cênicas nos ambientes de Educação Infantil, deve vincular-se a este princípio. Outro importante aspecto é a valorização das características e singularidade da criança diante de elementos da cultura nacional, de modo que os elementos narrativos, estéticos e artísticos da proposta pedagógica não devem ser trabalhados apenas no aspecto de sua reprodução, mas nas possibilidades e ressignificações que proporciona enquanto elemento de apreciação estética.

Dentro dessa perspectiva, onde a criança é produtora de cultura, como podemos reconhecer as narrativas criadas pela Educação para estabelecer o brincar como direito?

1.3 As narrativas da Educação: brincar como direito

Nesta seção apresento alguns aspectos da consolidação legal da Educação, da infância e o reconhecimento do brincar como direito. Conforme anteriormente descrito, no século XIX já se preconizava a escolarização dentro das prerrogativas legais, porém o reconhecimento da Educação dentro da perspectiva dos direitos sociais no Brasil adquiriu o *status* de direito público subjetivo²⁵ apenas com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

²⁵ De acordo com Duarte (2004, p. 113), “O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. Ou seja, o Estado Brasileiro tem a obrigação de garantir Educação Básica gratuita. O não cumprimento é sujeito a sanções jurídicas.

Em 1990 foi promulgada a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu artigo 4º encontra-se a responsabilização tripartite para a efetivação do direito à Educação, sendo dever do Estado (Educação como direito público subjetivo), conforme redação do artigo 54 inciso IV o “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990).

No ECA o brincar adquire a condição de direito e meio para efetivar o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento em pleno gozo dos direitos civis, humanos e sociais salvaguardados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990).

Em 1993 institui-se a Política Nacional de Educação Infantil, que objetiva propor diretrizes pedagógicas voltadas para a educação das crianças entre 0 a 6 anos de idade atendidas nas creches e em pré-escolas. Para este documento a Educação Infantil é dever do Estado e complementa a ação da família. Por esse documento, esta etapa da Educação é reconhecida como um direito da criança ao mesmo tempo em que é opção da família (BRASIL, 2004). Posteriormente, de acordo com a Lei 12.796/13, houve alterações em relação a esse aspecto. A educação básica tornou-se obrigatória a partir dos 4 anos sendo o dever dos pais matricular as crianças (BRASIL, 2013).

O processo pedagógico de acordo com a referida política deve considerar a criança em sua totalidade, tendo ciência de suas especificidades, diferenças e de sua forma de conhecer o mundo, que se efetiva por meio do brincar (BRASIL, 2004). Para tais fins, torna-se necessário a adoção de metas, estratégias e políticas públicas que busquem, entre outras coisas, garantir espaços físicos, equipamentos e brinquedos, ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades da rotina escolar, apoio financeiro para aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, mobiliário e para construção, reforma ou ampliação de instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2004).

No ano de 1995 o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica desenvolve os “Critérios para o Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009a). Neste documento estão explicitados aspectos relativos à organização e

ao funcionamento das creches, bem como a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de funcionamento, tanto para creches governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009a).

Conforme os “Critérios de Atendimento de Creche que Respeitam os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009a), os estabelecimentos educacionais atendem crianças até os 6 anos de idade, sendo a função social das creches e pré-escolas a educação e o cuidado deste público: “O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2009a, p. 34), assim como, “[...] estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil” (p. 32).

Na perspectiva dos “Critérios de Atendimento de Creche que Respeitam os Direitos Fundamentais das Crianças” o brincar é apresentado como a efetivação de um direito e como aspecto do desenvolvimento integral da criança. O brincar e suas expressões nesse documento assumem os seguintes contornos: forma de contato com a natureza, o brincar com a água, explorar o ar livre; extensão do cuidado (o cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e divertir-se); forma de explorar seu espaço físico; meio de promover sociabilidades (crianças com dificuldades especiais devem receber apoio para participar das atividades e brincar com seus colegas) (BRASIL, 2009a).

No ano de 1996 foi aprovada a lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei tem por base os princípios e direitos presentes na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Em acréscimo, visto a especificidade do documento, são apresentadas as diretrizes das diversas etapas da escolarização formal, dentre elas, a Educação Infantil. Em sua Seção II o documento compreende a Educação Infantil como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes,

para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Na LDB o brincar não é descrito de maneira explícita como direito das crianças nas práticas educacionais da Educação Infantil. Entretanto, garante a liberdade do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Um dado importante é a necessidade expressada na Lei de Diretrizes e Bases da gênese de uma base nacional comum de Educação, fato que possibilitou a concepção da BNCC – Base Comum Curricular Nacional, em 2017. De acordo com o artigo 26º da LDB/96:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Tratarei adiante sobre a proposta da Base Comum Curricular Nacional, documento mais recente que discute em nível nacional sobre a educação e suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cuja função é contribuir com políticas e programas dessa etapa da educação, socializando informações, suscitando discussões e políticas, subsidiando o trabalho educativo e apoiando os sistemas de ensino estadual e municipal (BRASIL, 1998, p. 13).

Este documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e pretende apontar metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral da criança atendida pela Educação Infantil, bem como realizar nas instituições, segundo o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, “o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 5).

Nos RCNEIs (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) o brincar possui um caráter instrumental e didático para a aprendizagem infantil, junto aos processos de imitação, o faz de conta, a

oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (BRASIL, 1998, p. 22). De acordo com os RCNEIs brincar constitui-se como:

[...] uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 2)

As instituições promotoras de Educação devem propiciar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo a oportunidade para que sejam capazes de brincar. Dessa maneira, o brincar deve se constituir como atividade permanente, sendo auxiliada e estimulada pelo professor (BRASIL, 1998).

Em 1999, a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conforme o artigo 2º deste documento:

Art. 2º – Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

No artigo terceiro da Resolução CEB nº 1/1999 como diretrizes para a Educação Infantil são preconizados três princípios fundamentais norteadores do trabalho pedagógico nessas instituições:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999).

Acerca dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, destacam

os elementos relativos ao campo das Artes como importante aspecto para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nessa etapa da Educação. Nessa direção, os conceitos contidos nas diretrizes, em especial, a ludicidade, dialogam com as expressões do brincar.

O ano de 2001 destaca-se com o da aprovação da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, relativa à promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) que corrobora a elaboração de currículos educacionais em âmbito nacional. Em relação ao público da Educação Infantil, o PNE dialoga com a LDB 9394/96: atendimento de crianças de 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 6 anos nas pré-escolas (BRASIL, 2001)²⁶. Não se explicita o brincar, todavia se expressa a necessidade do brinquedo dada sua importância nos espaços de Educação formal. Ou seja, dentro das metas do PNE de 2001 é afirmada a necessidade da adequação de ambientes interno e externo das instituições escolares para o “desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo” (BRASIL, 2001).

Em 2006 foram organizados os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil, que estabeleceram referências a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil “que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006b, p. 3). O documento reforça o público atendido pela Educação Infantil, de 0 a 6 anos e as respectivas instituições de Educação infantil: creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil. Em todos estes locais, reconhece-se a criança como sujeito de direitos. (BRASIL, 2006b)

Nesse documento, o brincar deve ser apoiado e desenvolvido nos ambientes educacionais como forma de sociabilização entre as crianças e como forma de usufruto da natureza. Ambas as concepções (sociabilização e

²⁶ De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; “art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR) “Art. 30. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

usufruto da natureza) baseia-se na possibilidade de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006b). Temos, nesse sentido, uma importante característica na Educação Infantil: a apropriação e conhecimento do espaço por meio de interações com o meio ambiente²⁷.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é outra normativa legal que visa contribuir para a organização de propostas pedagógicas para esta etapa da Educação. Este documento compreende a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009b)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil o brincar é um direito que as crianças têm e precisam para desenvolver-se integralmente. (BRASIL, 2009b)

O documento busca garantir as experiências em torno de dois eixos norteadores: interações e brincadeira. Esses aspectos do documento corroboram a perspectiva de uma proposta pedagógica em Artes Cênicas para a Educação Infantil na qual se encontram as garantias de práticas pedagógicas por meio dos mesmos eixos.

Esses aspectos objetivam promover conhecimento de si e do mundo, a imersão em diferentes linguagens, as experiências narrativas, a promoção de contato com outros grupos culturais, a ampliação dos padrões de referência estética, criando na criança a consciência ética e o respeito às diversidades (BRASIL, 2009b).

Os eixos norteadores, interações e brincadeira, estarão presentes nos documentos posteriores que pensarão a Educação Infantil, entre eles, a

²⁷ Entenda-se por meio ambiente o espaço de convivência entre as crianças na hora da brincadeira.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, documentos dos que tratarei a seguir.

1.3.1 Base Nacional Comum Curricular: suas interações e brincadeiras

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica.

Três diferentes grupos etários são considerados pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil no que se refere ao reconhecimento de especificidades nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: os grupos da creche de bebês, de zero a um ano e seis meses; o grupo de crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e o grupo da pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses (BRASIL, 2018). Ao entrarem na creche ou pré-escola, as crianças passam por uma separação afetiva de seus familiares, porém dão início a uma situação estruturada de socialização (BRASIL, 2018).

A BNCC autentica os eixos propostos pelas DCNEIs, interações e brincadeira. Nessa direção:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37)

Nessa direção de assegurar as interações e a brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular, apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. São seis direitos: conviver, brincar, explorar, expressar, expressar-se, conhecer-se, participar. Eles buscam assegurar condições para que as crianças aprendam por meio de seu protagonismo em ambientes desafiadores, onde sejam provocadas e instigadas a construir saberes sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

Uma vez que as aprendizagens na Educação Infantil têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, e considerando que lhes são

assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento da Base Nacional Comum Curricular nos apresenta cinco campos de experiências que constituem um arranjo curricular para acolher as vivências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes.

Dentro da proposta pedagógica, destacam-se os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: o brincar em suas mais diversas formas de expressão no espaço e no tempo, com diferentes pares, adultos e crianças, cultivando a imaginação e a criatividade e a experiência de emoções; sensações corporais, sociais e cognitivas; e o expressar, como sujeito criativo sensível e dialógico, seus sentimentos, questionamentos e dúvidas, fornecendo suas opiniões por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p. 38). Todavia, essa concepção de criança protagonista de seu aprendizado inclui a necessidade da intencionalidade educativa impressa nas práticas pedagógicas (BRASIL, 2018).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 37)

Entre as etapas do trabalho do educador para que essas experiências ocorram estão reflexão, seleção, organização, planejamento e mediação, para que haja a garantia da pluralidade de situações que venham ao encontro do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018).

Os campos “Eu, o outro e o nós”; o “Corpo, gestos e movimentos”; os “Traços, sons, cores e formas”; a “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e o “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” norteiam e apoiam o planejamento, cuidando para que a criança tenha o tempo, o espaço e a liberdade para se expressar. (BRASIL, 2018)

Diferente da segmentação por área de conhecimento do Ensino Fundamental, os campos de experiências não têm esse caráter de dividir o planejamento em atividades, mas promover vivências educativas. Dessa forma,

as experiências vividas pelas crianças podem transitar pelos vários campos de experiência em uma mesma proposta.

O campo “O eu, o outro e o nós” propõe a construção da identidade da criança, as experiências de autoconhecimento e as interações com os adultos e demais crianças. Por meio desse convívio espera-se que a criança desenvolva suas formas de pensar, agir e sentir para também compreender e respeitar os modos de vida das outras pessoas (BRASIL, 2018).

O campo “Corpo, gesto e movimento” concentra-se em situações de exploração do espaço com o corpo, construindo suas referências de ocupação do mundo. Este campo também prioriza o faz de conta, como a criança pode representar o mundo da fantasia, a vida cotidiana e interações narrativas com a literatura e o teatro (BRASIL, 2018).

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” trata diretamente das artes visuais. Junto às produções visuais propostas, temos aqui especificamente a citação das outras linguagens artísticas e suas manifestações como forma de desenvolver sua sensibilidade estética e suas potencialidades criativas (BRASIL, 2018).

Por meio dessas experiências as crianças criam suas próprias produções artísticas ou culturais, com sons, traços, gestos encenações, danças, mímicas, modelagens, manipulando assim diversos materiais e recursos tecnológicos, expressando o seu protagonismo e desenvolvendo senso estético e crítico de si e da realidade que a cerca (BRASIL, 2018).

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” iniciam-se as primeiras formas de interação do bebê, manifestadas em seu corpo, seu olhar, a postura corporal, no sorriso, no choro e em outros recursos vocais que ganham sentido pela interpretação do outro (BRASIL, 2018). Com o progressivo enriquecimento da expressão e da compreensão, assim como a apropriação da língua materna, a criança utiliza cada vez melhor esses veículos de interação (BRASIL, 2018).

O último dos campos de experiências, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, trata de fenômenos naturais e socioculturais. As experiências matemáticas estão envolvidas nas vivências desse campo de experiências. Os fenômenos da natureza e o contato com as

ciências naturais também estão muito presentes nesse campo e as crianças apreciam muito as experiências relacionadas a eles (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil é necessário promover experiências com as quais as crianças possam observar, manipular objetos, explorar e investigar o seu entorno, exercitando o levantamento de hipóteses e consultas de fontes de informação que possam responder a suas curiosidades, ampliando os seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural (BRASIL, 2018 p. 43).

A BNCC apresenta aprendizagens essenciais, que correspondem aos comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem o desenvolvimento dos diversos campos de experiências estruturados a partir das interações e brincadeiras. Essas aprendizagens essenciais se constituem a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento concebidos para três faixas etárias: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) que relacionam as possibilidades de prática às características do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2018).

De acordo com os objetivos para a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, as brincadeiras se configuram da seguinte maneira (BRASIL, 2018):

Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música [Campo “Gestos, corpo e movimentos”] (p. 47)

Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades [Campo “Gestos, corpo e movimentos”] (p. 47)

Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música [Campo “Gestos, corpo e movimentos” - grifo nosso] (p. 47)

Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas [Campo “traços sons, cores e formas”] (p. 48).

Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos [Campo “Fala, pensamento e imaginação”] (p.49).

Por ser eixo da BNCC, a brincadeira está em todos os campos de experiência. Isso garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, possibilitando uma proposta pedagógica centrada no protagonismo infantil.

A intenção da BNCC é subsidiar a elaboração dos currículos para a Educação Infantil em caráter nacional. A seguir, discuto o brincar no Currículo da Cidade de São Paulo, que servirá como aporte teórico para a elaboração da proposta em Artes Cênicas com crianças da Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo.

1.3.2 Onde se brinca no Currículo da cidade de São Paulo?

As Orientações Curriculares da Cidade de São Paulo são resultados de um trabalho coletivo de concepção, escrita e publicação que iniciou com a constituição de um grupo de trabalho em agosto de 2017 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) junto a Coordenadoria Pedagógica – Divisão de Educação Infantil (CODEP-DIEI) – pelos segmentos das Unidades Educacionais (UEs) das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) (SÃO PAULO 2019).

Para construção do documento optou-se por fazer os movimentos de reorganização curricular. Nesse sentido, respeitou-se o percurso de mais de 80 anos de rede municipal de São Paulo (RME-SP) considerando suas histórias, conquistas e dissonâncias, ouvindo os diversos atores presentes nesse processo (SÃO PAULO, 2019).

Assim, em dezembro de 2017, foi realizado o I Seminário: “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, no qual foi formado um Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP-Currículo) composto por duzentos membros de todos os seguimentos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2019).

O GEPP-Currículo tornou-se uma instância deliberativa, organizativa e executiva para a construção deste material. No decorrer de 2018, realizou-se um trabalho colaborativo no qual profissionais com percursos distintos dialogaram, debateram, compartilharam experiências, refletiram, aprenderam e ensinaram. E apesar de pontos de vistas diferentes, tinham um objetivo comum: a busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil aos bebês e as crianças. Concomitantemente, o GEPP de Avaliação da/na educação Infantil, com 60 participantes, deu continuidade aos estudos e debates iniciados em 2017. (SÃO PAULO, 2019 p. 13)

Ao longo do ano de 2018 houve duas consultas públicas com a participação de 85% das unidades diretas e parceiras na primeira e 74% na segunda. Essas consultas se revelaram momentos formativos, nos quais as equipes puderam se debruçar na leitura de material, ponderando, comparando, verificando inconsistências e elogiando (SÃO PAULO, 2019).

Ainda em 2018 houve o II, o III e o IV Seminário: “Percurso do Currículo Paulista e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, assim como trinta e nove seminários regionais onde os professores puderam narrar suas experiências acerca dos saberes/fazeres presentes nas concepções e princípios do Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019).

Os relatos das práticas possibilitaram materializar os princípios e os conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana e ainda permitiram que às UEs analisassem suas próprias práticas em relação ao que era narrado. Essa é a maior riqueza desse material. Não há uma análise única, uma forma de proceder, nem uma prática que não possa melhorar. Todas as UEs podem e devem superar tudo que é indicado nas práticas citadas no currículo. A premissa para tanto é que tenham um trabalho coletivo para alcançar tais objetivos.

O Currículo da Cidade de São Paulo, dentro do que propõe o Currículo Integrador da Infância Paulistana, preconiza que cada Unidade de Ensino possa revisar sua prática pedagógica e seus afazeres analisando as cenas nele descritas como um movimento ou processo de mudanças de suas próprias práticas (SÃO PAULO, 2019).

Sobre o brincar na Educação Infantil, o Currículo da Cidade de São Paulo trata as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais, privilegiando o processo e não um resultado previsível e visível (SÃO PAULO, 2019).

Esse documento apresenta e exemplifica quatro categorias de brincadeiras no ambiente escolar: as de movimento, as tradicionais, as de faz de conta, as de papéis sociais.

As brincadeiras de movimento envolvem os jogos de esconde-esconde, pega-pega, polícia e ladrão, pular corda, entre outros. As brincadeiras

tradicionais estão em: roda, passa anel, mãe da rua e afins. (SÃO PAULO, 2019, p. 85)

As brincadeiras de faz de conta são aquelas nas quais as crianças utilizam objetos e imitam as ações dos adultos, por exemplo: um pedaço de madeira pode se tornar um avião voando pelo céu (SÃO PAULO, 2019, p.85).

Nas brincadeiras de papéis sociais as crianças podem se tornar outros por meio da interpretação e criação, podendo viver papéis como os de uma princesa, bruxa, bombeiro, cabeleireiro entre muitas possibilidades, em um processo onde a criança descola-se da realidade podendo ser muitos e outros, em outros lugares e tempos diferentes, assim como criar interações (SÃO PAULO, 2019, p. 85).

Nas brincadeiras de papéis, a criança, por meio de sua observação do objeto ou ser, exercita a divisão entre o “eu quero” e o “eu devo” (SÃO PAULO, 2019, p. 85).

Assim, quando relembra o comportamento de um determinado personagem de uma história, ou mesmo de adultos a sua volta, a criança encontra-se em situação de reproduzir o comportamento desse personagem para lhe dar vida.

No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor (SÃO PAULO, 2019, p. 85-86).

Corsaro (2011) define esse comportamento como reprodução interpretativa, uma abordagem dinâmica sobre a socialização das crianças, em que ele descreve:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2011, p. 31).

Algumas capacidades sofisticadas estão sendo desenvolvidas durante esses processos vivenciados nas brincadeiras. O que pode parecer simples para os adultos ajuda no desenvolvimento e na formação de funções da memória, fala, pensamento, autocontrole e imaginação (SÃO PAULO, 2019).

O exercício da brincadeira exige da criança um planejamento, onde está presente a imaginação, a memória, a resolução de problemas, nos quais ela deve usar recursos que envolvem emoções, pensamentos e o corpo. Brincar permite vivenciar um pertencimento onde é possível expressar o que se aprende sobre as relações humanas, sobre o meio em que se está inserido e seus contextos culturais (SÃO PAULO, 2019).

Para a criança, as brincadeiras e os jogos têm, como um dos seus aspectos, uma forma de descobrir o mundo a sua volta e de dar significado a ele. Ou seja, esses elementos possuem papel central na apreensão dessas culturas e na sua ressignificação uma vez que as crianças performam, transformando as brincadeiras e jogos que lhes são transmitidos modificando regras e formas de jogar, agir, criar, produzindo a cultura infantil (SÃO PAULO, 2019). Assim sendo, de acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo: “Outra estratégia é tornar as crianças não apenas consumidoras de produtos culturais, mas também produtoras de conteúdo” (SÃO PAULO, 2019, p. 122).

Ao encontro dessa proposta do Currículo da Cidade de São Paulo, e pensando em uma proposta pedagógica em Artes Cênicas na Educação Infantil, as artes, por meio dos jogos e brincadeiras serão um fator de importância na condução desse trabalho onde a criança é protagonista.

1.4 A criança: aquela que brinca, joga e performa

A palavra jogo apresenta tantas possibilidades de interpretação que não é tarefa fácil defini-la. Algumas das suas definições abordam jogos políticos, de crianças, de adultos, de animais, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de mamãe e filhinha, e ainda uma infinidade de outras. Para Kishimoto:

Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no jogo de xadrez, há forte presença da situação imaginária, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (1994, p. 105).

Para Andrade e Godoy (2018), a brincadeira é a ação de brincar, possui regras e estrutura inicial flexível. No caso da brincadeira, as regras não são um fator limitante, pois a criança pode modificá-las ou criar as suas próprias.

O cotidiano escolar na Educação Infantil está permeado desses momentos de brincadeiras livres, com as fantasias, por exemplo, em que as crianças criam e recriam situações observadas por elas tanto em seu ambiente escolar como em sua casa.

Entre o jogo e a brincadeira existem diferenças tênues. O que os diferencia são as características mais livres da brincadeira e a presença de um objetivo final no jogo (ANDRADE; GODOY, 2018).

O jogo ainda traz o caráter lúdico ao processo, trabalha com o imprevisível, a recriação e a improvisação, estimulando a imaginação e a criatividade, sendo um importante recurso no trabalho com artes cênicas na educação infantil (ANDRADE; GODOY, 2018).

Viola Spolin (1998) nos fala ainda de outra característica importante para que o jogo ocorra como uma ação criativa e espontânea. Trata-se da aprovação/desaprovação. Esse ponto é muito pertinente quando estamos tratando do trabalho com crianças pequenas. Para Spolin, (1998), o primeiro passo para que possamos jogar é estar livre para fazê-lo, sendo parte do mundo a nossa volta, tornando-o real aos nossos sentidos. A liberdade de que ela trata deve ser responsável por podermos sentir o mundo a nossa volta tocando, vendo, sentindo seu sabor e aroma. Para essa autora deve haver uma participação em que os acordos internos do grupo não causem o acirramento e tensão de uma competição. Isso causaria o desperdício de energia e ansiedade, e tornariam seus companheiros de jogo e grupo uma ameaça. Porém, ela também nos fala de uma competição natural, na qual o indivíduo é

parte orgânica da atividade e do grupo, o que possibilita um relaxamento e uma tensão que o mantém intacto enquanto joga.

Assim, se quisermos continuar o jogo, a competição natural deve existir, onde cada indivíduo tiver que empregar maior energia para solucionar consecutivamente problemas cada vez mais complicados. Estes podem ser solucionados, então, não à custa de outra pessoa, com a terrível perda emocional pessoal que o comportamento compulsivo ocasiona, mas trabalhando harmoniosamente com outros para aumentar o esforço ou trabalho de grupo (SPOLIN 1998, p. 10).

Esse aspecto de aprovação/desaprovação perde seu sentido e importância quando os trabalhos e a proposta têm como um de seus principais objetivos o desenvolvimento da autonomia das crianças em relação à exploração, ou mesmo subversão, das regras de jogos e brincadeiras que lhes são apresentados. Isso reforça a afirmação da autora de que, para o jogo ocorrer, a criança deve estar livre para sentir o mundo a sua volta, afirmando a necessidade de estar inserida em um grupo que joga.

Essa inserção em um grupo que joga que faz as crianças a ele pertencentes construírem, por meio de sua autonomia o respeito ao outro e a sua opinião.

O currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO 2019), Educação Infantil, coloca os jogos e as brincadeiras como importantes aspectos das culturas infantis para o aprendizado que privilegia o processo e não o resultado. Mas do que isso, os jogos e as brincadeiras são meios pelos quais as crianças estão sempre aprendendo quem elas são. Nesse processo de aprender quem se é, as crianças também aprendem como as coisas ao seu redor funcionam, percebendo o mundo ao seu redor e formando uma memória sobre o que fazem e aprendem. Podemos citar como exemplo, os jogos de movimento como esconde-esconde, pular corda, os jogos e brincadeiras tradicionais de roda, aqueles que envolvem a fala, como as parlendas e trava-língua, os jogos e brincadeiras de faz de conta e papéis sociais onde as crianças imitam os adultos e suas ações e personagens, o que entre outras coisas possibilitam diversas e variadas compreensões, ações, interpretações e criações por parte das crianças (SÃO PAULO, 2019).

Dessa maneira, funções como a fala, a memória, a imaginação e o controle das próprias vontades, algo que para os adultos parece ser simples,

são para a criança um importante processo de aprimoramento de capacidades sofisticadas, como a projeção de ações futuras ou o aprendizado da função simbólica com a qual a criança é capaz de transformar uma caixa de papelão em uma burrinha ou um boi durante jogos e brincadeiras (SÃO PAULO, 2019).

Ao se colocar no lugar do outro, deve fazer como o outro. Esse outro é, de modo geral, um adulto, e para fazer de conta que é o personagem adulto, a criança abre mão de sua vontade imediata para fazer como o personagem faz, de acordo com seu estereótipo. Desse modo, exercita a separação entre o “eu quero” e o “eu devo”: enquanto está fazendo de conta que é a princesa, não deve brigar, nem correr atrás de ninguém ou gritar. (SÃO PAULO 2019, p. 86-87)

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), de um modo geral, as regras dos jogos são impostas às crianças. Antes do início de um jogo as regras são informadas. Porém, segundo Koudela (2019), para que o jogo ocorra, é necessário um consentimento por parte das crianças em relação às regras:

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética (KOUDELA, 2019).

Dessa maneira, as regras a serem respeitadas se apresentam como condição para a brincadeira, fazendo as crianças aprenderem a conviver com seus pares e respeitarem suas ideias e propostas (SÃO PAULO, 2019), criando cultura por meio dos jogos e brincadeiras. Como emerge, porém, a figura da criança na criação dessas narrativas e experiências nas Artes Cênicas?

Machado (2010) em suas experiências com Educação Infantil nos propõe uma aproximação com o teatro pós-dramático e da cena contemporânea, e nos apresenta a noção de criança *performer*, o que para ela mostra seu valor ao se pensar à infância e educação em diversos âmbitos.

A autora nos convida a pensar o teatro para crianças como possuidor de uma estética e execução muito próxima do teatro pós-dramático, cuja dramaturgia apresenta uma fronteira híbrida entre as linguagens do teatro, da dança, poesia, literatura e a contação de histórias, tornando-o muito mais performático e sem a lógica formal do teatro tradicional ou dramático com seu

texto pronto e fechado. Quando a criança cria o seu faz de contas, quando organiza e o apresenta em uma aula de teatro, não exige de si e nem de seus companheiros uma lógica formal. No tempo ou no espaço por ela representado, a criança modifica, quase que o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima suas narrativas teatrais da vida cotidiana (MACHADO, 2010, p. 118).

[...] essa atitude de positivar os significados mesmos que são dados pelas crianças (e não pelos objetos pré-arranjados pelo adulto) do jogo, da propositiva, do usufruto de um espaço e de objetos, etc., fez muito sentido e revelou-se uma atitude que liberta as crianças de ensaios e de apresentações formais. Trabalhar a linguagem do teatro na chave não-representacional é fazer uma aproximação ao *work in process* / trabalho em processo; convida professor e aluno a essa metodologia: todos os dias, todas as aulas, cada experiência teatral tem seu valor e significação. (MACHADO, 2010, p. 129)

A partir do mundo que lhes é apresentado pelos adultos, a criança performa em um autêntico protagonismo que se inicia em seu corpo e pelo corpo, e em cada uma das linguagens da primeira infância e tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar (MACHADO, 2010, p. 131).

Essa aproximação antropológica que sugere Machado (2010) se dá pelo gesto e pela palavra na medida em que as crianças são parte intrínseca de toda e qualquer *performance* proposta, vivida ou por meio de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experimentadas por elas. A autora nos apresenta uma visão de infância na qual a criança compartilha o mesmo mundo do adulto, em que ela não está reclusa em um mundo da criança, e nesse mundo compartilhado coisas incríveis podem acontecer no âmbito das artes.

Compartilho dessa visão considerando que um ambiente composto por um contexto sensível, inteligente e vivo, no qual muitas vezes a própria sala de aula se transforma em uma verdadeira instalação artística, favorece a reconstrução desse mundo em que vivem.

Dessa maneira, um ambiente onde haja elementos para propor jogos e brincadeiras favorece a criação e elaboração de personagens e situações. Com isso as crianças performam, utilizando o faz de conta, apoiam-se em suportes materiais como roupas e adereços e recriam, por meio de seu

entendimento, cenas e situações tanto da realidade dos adultos como do mundo da fantasia e ficção.

É importante também ter em mente que os jogos e as brincadeiras propostos servirão de base para a criação e experimentação das crianças nas linguagens cênicas. A experiência e experimentação consistem no fator mais importante do processo, tanto as criações resultantes dele quanto as relações que se estabelecerão a partir dessa experiência. Relações essas onde o respeito e o reconhecimento à criação de seus pares estarão presentes como resultado da relação estabelecida pelas regras dos jogos, sejam elas explícitas ou subjetivas, como aquelas que não são verbalizadas pelas crianças, mas que surgem das demandas observadas por elas desenvolvimento dos jogos e brincadeiras.

Ressaltando a importância desse processo, a apresentação de um produto final torna-se algo secundário, deve ser resultado de uma vontade coletiva das crianças e pode ou não ocorrer no processo.

A proposta “Êh, Boi”, que apresento no Capítulo 3, busca, por meio do contato com as brincadeiras tradicionais e da cultura popular do Bumba-meu-boi do grupo Cupuaçu, proporcionar jogos e vivências teatrais e a criação de uma narrativa própria do grupo de crianças envolvidas.

Dentro da proposta pedagógica em Artes Cênicas, uma das possibilidades apresentadas no trabalho foi o de, a partir de um conto que deu início ao movimento do processo criativo, as crianças performarem. Abordarei esse tema no Capítulo 4.

Diante do exposto, reconheço a necessidade convidar o leitor a adentrar a história do Boi, bem como suas diversas formas de representação no território brasileiro e percorrer o caminho que eu e as crianças desvelamos na escolha do Bumba-meu-boi do Grupo Cupuaçu.

CAPITULO 2

SE ESSE BOI É DO ORIENTE, DE ONDE VEM O BOI?

Desde a pré-história, em registros nas paredes das cavernas do período Paleolítico, a figura do boi esteve presente em diversas representações. Em período posterior, na Idade do Bronze, as gravuras começam a mostrar o boi como animal de tração, dando um novo significado a essa relação após a domesticação dos rebanhos bovinos (IPHAN, 2011).

Existem evidências históricas que mostram, na forma de pinturas rupestres, datadas de aproximadamente 25.000 anos a.C., que festejos acerca do boi já faziam parte do cotidiano social. Acredita-se que a existência de rituais sobre o boi, seus elementos, tais como máscaras, indumentárias e, até mesmo, alguns gestos e movimentos estão presentes desde o início da humanidade. (TONETO; UVINHA; TRIGO, 2018, p. 139)

Dentro da perspectiva histórica, as relações com os bovinos foram amplamente registradas por meio de representações pictóricas nas diversas culturas da Antiguidade, como a dos egípcios, assírios, romanos, gregos, chineses e hindus. É nesse período também, que o boi ascende ao patamar de animal sagrado, estando presente como figura da mitologia em diversas culturas, ora sendo merecedor de cultos e festividades, ora sendo o sacrifício em rituais sagrados (IPHAN, 2011).

No antigo testamento, o boi aparece em diversas passagens, tanto em rituais de sacrifício, como no livro Êxodo, capítulo 29, versículo 10 a 14, do Antigo Testamento, sob o título “O sacrifício e as cerimônias de consagração”, como na passagem em que Arão protagoniza, ainda no Êxodo, outra história envolvendo a imagem de um bezerro feito de ouro para ser adorado pelos filhos de Israel (BÍBLIA, 2014).

Nos estados modernos da Europa, o culto e as festividades e celebrações ao boi permaneceram presentes, principalmente nos de origem latina, como na França com Boeuf Gras, e as touradas em Portugal e Espanha (TONETO; UVINHA; TRIGO, 2017).

Cascudo (2012) fala sobre a figura do boi, presente na missa em louvor a São Marcos, em rito católico moderno, e também nos lembra da presença da figura do boi no presépio natalino: “O boi que aparece no presépio, aquecendo Jesus Cristo com seu hálito, é inseparável das tradições católicas, sempre presente nos antigos bailados pastoris das ‘Lapinhas’” (CASCUDO, 2012, p. 497).

Na África, por todo o continente, também existe a presença do culto e festividades relacionados ao boi em diversas culturas e de forma semelhante. Entre os pontos em comum pode-se observar:

O culto do boi pode ser identificado de duas formas com dissemelhanças muito sutis: o culto ao animal vivo, objeto de adoração, considerando a própria divindade, ainda que por meio de incorporação; e culto ao animal metaforicamente associado às divindades, que, simbolizando o deus, é sacrificado numa espécie de teofagia ritual – comunhão sagrada com o deus que transfere sua força e poder àqueles que participam do rito (IPHAN, 2011, p. 14).

Afinal, em que momento esse boi-celebração chega ao Brasil, trazendo consigo toda essa carga festiva, profana e mítica que carrega desde sua gênese? Os diversos documentos e pesquisas sobre o assunto buscaram datar o nascimento ou surgimento das brincadeiras de Bumba meu boi no Brasil. Porém essa tarefa é complexa, uma vez que essa tradição surgiu como uma manifestação popular passada oralmente de geração em geração.

Segundo o Dossiê do Registro do Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão (IPHAN, 2011), alguns folcloristas, etnólogos e antropólogos detiveram-se sobre o assunto, tais como Celso de Magalhães, Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Mário de Andrade, Renato de Almeida, Câmara Cascudo, Arthur Ramos, Edison Carneiro e Amadeu Amaral, surgindo com eles as primeiras preocupações de identificar a origem dessa expressão cultural.

Entre os defensores da ideia de que o surgimento é procedente de Portugal está Mário de Andrade, que aponta o início dessas celebrações no Brasil por volta do fim do século XVIII e início do século XIX. Ele cita, em seu livro “Danças Dramáticas Brasileiras” (1982, apud IPHAM, 2011), o Bumba meu boi como a “mais complexa, estranha, original de todas as nossas danças dramáticas”, com a sua constante dramatização da morte e ressurreição do boi onde se recriam os ciclos de nascimento, batizado, morte e ressurreição.

Contraopondo-se a essa narrativa, Nina Rodrigues (2010) defende ser os povos totêmicos africanos trazidos para o Brasil a origem dessas tradições, destacando os povos bantus e sudaneses como representantes dessa prática (RODRIGUES, 2010 p. 197-198).

Conforme o Dossiê do Registro do Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão (IPHAN, 2011), entre os anos de 1920 e 1940 o negro passou a ser objeto de investigação científica como importante elemento construtor de nossa identidade nacional, assim como as diversas contribuições negras nas formas de expressão cultural. Nesse contexto, Arthur Ramos (1988) segue os passos de Nina Rodrigues (2010), explicando o surgimento do Bumba meu boi a partir do totemismo bantu. Assim, Arthur Ramos faz a transposição dos estudos do folclore a linha de pensamento que considera a África como o berço do Bumba meu boi (IPHAN, 2011).

Câmara Cascudo (2012) entendia o boi como uma fusão de elementos de origem portuguesa, indígena e que, no Brasil, o boi de canastra português se reinventou com a contribuição das culturas indígenas e dos negros. Para esse autor, houve uma convergência para o auto de figuras do cotidiano do homem do campo, animais e figuras fantásticas que habitam o imaginário popular, criando assim, algo originalmente brasileiro.

De importância social, psicológica, um depoimento precioso para a “constante” intelectual do mestiço brasileiro, o BUMBA MEU BOI é superior a qualquer outro dos autos pela variedade, multiformidade das fisionomias fixadas e dos episódios criticados. É uma comédia dos erros, no gênero clássico do Bazoche, com mais de cem anos de vida. Vida no sentido de ampliação, aglutinação e movimentação social. Quando os outros autos cristalizaram, imóveis no elenco de outrora, o BUMBA MEU BOI é sempre atual, incluindo soluções modernas, figuras de agora, vocabulário, sensação, percepção contemporânea. (CASCUDO, 2012, p. 432)

Dentro dessas fontes e linhas de pensamento, nos resta a incerteza quanto à delimitação de um surgimento ou linha temporal que contemple por fontes oficialmente seguras o surgimento ou criação dessa manifestação repleta de contribuições por diversos povos.

Se não há consenso sobre a origem do Bumba meu boi no Brasil, o que ainda renderá muitos estudos e discussões, temos como unanimidade o

fato de que essa manifestação da cultura popular está presente em todas as regiões brasileiras. Muitas são as denominações dadas a essas manifestações: Bumba meu boi, Boi-bumbá, Boi Surubi, Boi Calemba, Boi-de-mamão, Boi Pintadinho, Boi Maiadinho, Boizinho, Boi Barroso, Boi Canário, Boi Jaraguá, Boi de Canastra, Boi de Fita, Boi Humaitá, Boi de Reis, Reis de Boi, Boi Araçá, Boi Pitanga, Boi Espaço e Boi de Jacá são alguns nomes que a brincadeira recebe nos mais diferentes estados do Brasil (IPHAN 2011, p. 18).

Nos estados da região Norte, Amapá, Pará, Rondônia, Amazonas, o boi é festejado no ciclo junino com o nome Boi-bumbá. Nos estados nordestinos temos maior diversidade de nomes, no Maranhão o mais usado é Bumba meu boi, e os festejos acontecem também no ciclo junino. Em Pernambuco e Paraíba o folguedo é conhecido como Boi Calemba e no Ceará, como Boi-de-Reis. No Rio Grande do Norte é mencionado como Boi de Calemba, em Fortaleza é conhecido como Boi-Surubi. Na região Sudeste o boi aparece em menor escala em relação às regiões Norte e Nordeste e está presente principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo celebrado no período do carnaval com o nome Boizinho. Em São Paulo é também conhecido de Boi de Jacá e no Rio de Janeiro, Boi Pintadinho. Boizinho também é o nome dado para o folguedo natalino no Rio Grande do Sul. Nos estados do Paraná e Santa Catarina a brincadeira tem o nome de Boi-de-mamão (IPHAN, 2011 p. 18).

No Maranhão, estima-se que o Bumba meu boi tem suas origens anteriores ao século XIX, e que ao longo dos últimos dois séculos passou por várias fases, sendo que até a década de 1960 o festejo necessitava de uma autorização policial para sair às ruas. Esse fato quase provocou seu desaparecimento na década seguinte, mas também provocou sua reinvenção e reelaboração a partir de elementos presentes no contexto em que a brincadeira estava inserida, fossem esses contextos sociais, históricos ou econômicos (IDEM, 2011).

Tido como uma brincadeira marginal e de desocupados, o Bumba-meu boi sofreu fortes críticas antes de ser reconhecida como uma legítima manifestação popular brasileira. O texto que segue, apresenta duras críticas ao Bumba-meu-boi, feitas pelo padre Miguel do Sacramento Lopes Gama (1791-

1852), no Jornal “O Carapuceiro”, descrevendo a brincadeira de maneira muito preconceituosa.

De quantos recreios, folganças e desenfadados populares há neste nosso Pernambuco, eu não conheço um tão tolo, tão estúpido e destituído de graça, como aliás bem conhecido Bumba-meu-boi. Em tal brinco não se encontra um enredo, nem verossimilhança, nem ligação: é um agregado de disparates. [...]

Até aqui não passa o tal divertimento de um brinco popular e grandemente desengraçado, mas de certos anos para cá não há BUMBA-MEU-BOI que preste, se nele não aparece um sujeito vestido de clérigo, e algumas vezes roquete e estola, para servir de bobo da função. (CASCUDO, 2012 p. 500)

O trecho acima retrata a maneira preconceituosa como eram tratadas as brincadeiras de Bumba meu boi até meados do século XX. Muito por se tratar de uma brincadeira que se acreditava ser de origem dos negros escravizados, índios e mestiços. A elite brasileira manifestava nos periódicos o seu preconceito e intolerância e essa visão de mundo geralmente impedia essas manifestações populares nas regiões nobres das cidades (SANCHES, 2003).

O Bumba meu boi resistiu aos ataques da imprensa do século XIX com a estratégia de satirizar seus opressores, ridicularizando-os em seus autos e nas letras de suas toadas e, nos dias atuais, atribuindo plasticidade aos seus grupos para poder usufruir dos fomentos e estrutura do poder público, voltados para a manutenção da cultura popular (IPHAN, 2011).

No estado maranhense o boi está presente em quase todos os municípios, tendo cada região sua forma própria de se expressar por meio dessa brincadeira. Essa diversidade torna complexa uma classificação acerca da manifestação.

Seguindo a lógica da etnia e de outros elementos, como sotaques, instrumentos, personagens e enredo, alguns estudiosos empreenderam uma classificação sobre a manifestação do Bumba-meu-boi no estado maranhense. Apesar das posições divergentes, dada a expressividade da abrangência, a tese da representação das três etnias (africana, indígena e branca) tem conduzido a categorização do folguedo maranhense. (CHAGAS, 2016 p. 34)

Todos esses exemplos reafirmam a grande capacidade de reinvenção do Bumba meu boi do Maranhão como um recurso para assegurar

sua sobrevivência frente aos desafios socioculturais que lhe são impostos. Observa-se que nos diversos municípios maranhenses existe essa pungência de sobrevivência. Os grupos valem-se dos recursos disponíveis, gerando a adaptação e a criação de novos ritmos/sotaques conforme a oferta dos instrumentos disponíveis (IPHAN, 2011).

2.1 Um boi e suas misturas

Estrela que me guia
Eu sou também do Rosário de Maria
Saldo os índios guerreiros, saldo os índio flexador
Badé e Verequete, Ogum e Xangô
Rapaziada eu canto com toda firmeza
Parabéns para o Pai Airton de Seu Folha Seca
Ronaldinho – Bumba-meu-boi do Bairro de Fátima
São Luís/MA

Entre as várias misturas que observo na manifestação do Bumba meu boi, uma que se destaca é o sincretismo religioso, uma vez que a religiosidade e o lúdico estão intimamente ligados nessas festividades.

Segundo o Dossiê do Registro do Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão (IPHAN, 2011), essa manifestação é a síntese de rituais em um universo místico religioso cujo elemento central é a crença e a devoção a São João.

O boi é dado ao santo como pagamento de promessa, mas pode também ser devotado a entidades espirituais cultuadas em terreiros de Tambor de Mina na Capital e no Interior do Estado, obedecendo a determinações e desejos de encantados, em cumprimento a obrigações devidas pelos pais e filhos de santo a essas entidades espirituais. (IPHAN, 2011 p. 26)

Mais do que uma síntese, percebe-se uma forma poética de resistência por parte dos povos dominados, negros e indígenas, onde as tradições orais se fazem presentes por meio de gestos e canções que trazem por vezes, em seus significados, mais do que podemos perceber. Assim, o boi é devotado ao santo católico, mas também a outras entidades. Dessa maneira convivem harmonicamente nos versos das toadas.

Para Bueno (2004), as “brincadeiras” de boi agem como uma escola de saberes tradicionais que se atualizam a cada oportunidade. Bueno cita

Bastide (1983) e o seu “teatro do segredo” que trata da devoção das comunidades e famílias envolvidas com as brincadeiras por questões religiosas e espirituais. Assim:

Tanto nas visões de mundo de africanos quanto de povos indígenas, a dimensão espiritual é um dado mais palpável do que aquele dogma imposto pelo cristianismo, que levava a centralizar no Espírito Santo uma série de manifestações, uma diversidade de personagens ou personificações espirituais. Talvez as “brincadeiras” ocupem para muitas populações o ponto médio de encontro entre os conhecimentos dos espíritos e os conhecimentos sobre personagens míticos e de ficção de cada povo. Neste sentido cada “brincadeira” proporcionaria, com grande vitalidade, um exercício cultural para transmissão de conhecimentos tradicionais. (BUENO, 2004, p. 200)

Ainda segundo Bueno (2004), sem o envolvimento pessoal, o brincar de boi pareceria uma brincadeira infantil. Para um olhar mais atento percebemos uma forte crítica social com a presença de brancos e pretos, pobres e ricos, o louvor aos santos cristãos e a comunicação de negros e índios com os espíritos.

De que outra forma negros e índios poderiam cultuar suas próprias divindades, sob o jugo dos brancos, se não sincretizando suas entidades com os santos católicos?

Esse sincretismo também está simbolizado pela devoção a São João a quem é dedicado o boi como prenda. Por esse motivo, o boi deve ser protegido dos infortúnios pelos brincantes, responsáveis por ele durante todo o ciclo das brincadeiras. Ele sai de sua casa, liberado pelo santo, para ser batizado, momento de seu nascimento, em que o boi ganha vida para animar os brincantes no ciclo junino (IPHAN, 2011 p. 27).

O boi se torna o “guardião” da harmonia e dançar com ele, acompanhar o seu cortejo ou tocá-lo é para alguns uma situação que ultrapassa o simples ato do lazer que a “brincadeira” proporciona. Simboliza tanto a fartura, que outrora fazia parte da vida da comunidade, quanto à esperança por condições melhores. Por isso, muitas pessoas se aglomeram em torno dele no dia do batizado, pois tocá-lo significa “purificar-se”, “limpar o corpo” das impurezas terrenas, renascer para uma nova vida. (FERREIRA; SILVA, 2008, p. 5-6 apud SILVA; COELHO, 2015, p. 8)

Para se apresentar ao público, os devotos preparam o boi luxuosamente. No Maranhão, ele é coberto por veludo, chamado de couro do

boi, bordado cuidadosamente com cenas que representam o seu universo simbólico, retratando temas da religiosidade católica, de matriz africana, bem como homenagens a personalidades políticas e culturais (IPHAN, 2011).

Toda essa riqueza cultural do Bumba meu boi do Maranhão consegue transcender suas fronteiras e influenciar as brincadeiras de outros estados brasileiros e já se constituiu como patrimônio e produto cultural.

A região sudeste do Brasil, em especial o estado de São Paulo, tem em sua história recente, mais precisamente no século XX, a característica de receber migrantes de vários estados, principalmente nordestinos, atraídos pela oferta de emprego durante seu processo de industrialização. Isso oportunizou um ganho que não se pode calcular no que diz respeito ao patrimônio cultural trazido por essas pessoas para a região. Entre o enorme legado cultural também encontra-se o Bumba meu boi do Maranhão, que em São Paulo tem como seu maior representante o Grupo Cupuaçu do qual trato a seguir.

2.2 Um boi de Cupuaçu: breve relato do Grupo Folclórico Cupuaçu e sua leitura do boi do Maranhão

Ao ingressar no programa PROFARTES em agosto de 2018, orientado pela Prof.^a Dra. Carolina Romano de Andrade, os caminhos da minha pesquisa foram se ampliando, buscando uma profundidade e novo fôlego a partir das indicações aliadas ao meu desejo de pesquisar o Bumba meu boi do Maranhão e a curiosidade das crianças do EMEI CEU Pera Marmelo pelo personagem do boi e sua história. Foi indicado que eu procurasse o grupo Cupuaçu para descobrir uma maneira de brincar o boi. Seria um início para trazer essa manifestação para dentro da escola.

O grupo Cupuaçu é um centro de estudos de Danças Populares Brasileiras que tem sua sede no moro do Querosene, no bairro do Butantã. Sua principal manifestação artística é o Bumba meu boi do Maranhão e tem como mestres Tião Carvalho e Ana Maria Carvalho. O grupo é conhecido por acolher estudantes e pesquisadores.

O Bumba-meu-boi maranhense é resguardado, recriado e cultivado em São Paulo pelo Grupo Cupuaçu de Estudos de Danças Populares

Brasileiras há trinta anos. Surgiu no morro do Querosene em São Paulo, em 1986, encenado por alguns participantes da Oficina de Danças Brasileiras, no Curso de Formação de Atores e no Teatro Vento Forte, tendo à frente desses trabalhos o artista-educador Tião de Carvalho. A partir de então, o grupo cresceu e, atualmente, cultiva um expressivo repertório de ritmo e danças populares tradicionais de diferentes regiões brasileiras, entre elas as de origem maranhense, tais como: Bumba-meu-boi, Cacuriá, Dança do Caroço, Lelê (ou Péla-Porco), Tambor de Criola, entre outras. (CHAGAS, 2016, p. 39-40)

Seguindo a sugestão da minha orientadora, fui conhecer o grupo, Mestre Tião e Dona Ana, fundadores do Cupuaçu, e moradores do Morro do Querosene, mestres na arte popular de brincar o Bumba meu boi do Maranhão, seus dançarinos jovens e velhos, seus pandeirões e matracas, sua simbologia e sincretismos, o sobreviver e o viver de uma tradição de vinte nove anos de folguedos trazidos do Maranhão.

Como se pode notar, o Bumba-meu-boi maranhense sustenta-se em suas raízes. Embora seja capaz de imigrar, mantém-se vivo, resguardando no ciclo os enlaces da tradição maranhense. Portanto, transforma esses dois universos geográficos: Maranhão e São Paulo em um mesmo curso, em uma provável reafirmação de que essa bela manifestação brasileira liga espaços distintos, mas conserva sua origem. (CHAGAS 2016, p. 40)

O grupo Cupuaçu acolhe quem chega como se nos conhecesse há muito tempo, e meio instintivamente nos vemos dançando no cordão do boi, dando vida à brincadeira, cantando as toadas e em volta da fogueira esquentando os pandeirões.

A riqueza cultural que encontrei no grupo Cupuaçu foi indescritível, essa aproximação foi algo que realmente, como disse então minha orientadora, deveria ser vivido para, a partir daí, ser relatado. Em uma das rodas de conversa, nesses momentos de apresentação para o grupo, disse quais eram as minhas intenções de estar lá, mencionei que havia de beber da fonte para levar aos meus pequenos o que existia de mais rico e próximo de nós sobre o Bumba meu boi.

O mestre Tião me respondeu que eu estava no lugar certo. Não tive dúvidas disso, e passei a frequentar os ensaios de Bumba todas as quintas-feiras, na Avenida Corifeu de Azevedo Marques, número 250, totalizando dez

visitas entre ensaios, festa e apresentação. Minhas quintas-feiras agora terminavam ao som das toadas.

As brincadeiras de Bumba meu boi que ocorrem no Morro do Querosene onde está sediado o grupo Cupuaçu estão divididas em três festas durante o ano: o nascimento, o batismo e a morte, formando um ciclo de vida do boi. Essas datas comemorativas acompanham o calendário católico, iniciando o nascimento do boi no sábado de Aleluia, dia que marca o fim do período da quaresma, variando entre os meses de março e abril, conforme o período de Páscoa. O período de batismo do boi acontece no mês de junho, nas festas joaninas ou juninas. Esse é o período de maior agitação dos bois, especialmente entre os dias 23 e 30, semana em que se prestam homenagens a São João e que terminam com as celebrações de São Pedro e São Marçal. A finalização tradicionalmente pode se dar no dia 26 de julho que é o dia de Santana. O ritual no grupo Cupuaçu acontece geralmente nos meses de outubro ou novembro, ocasião de outra celebração católica, que é o feriado de Finados, no qual se homenageiam os familiares mortos.

Esses rituais fazem grande reverência a São João e contam a história de que esse Santo havia quando criança ganhado um boi do qual gostava muito, pois o bovino sabia dançar. Nas festas juninas, nos aniversários dos santos juninos, sempre convidavam o boi de São João para que ele dançasse nas festas. Em um ano, São Pedro e São Marçal pedem o boi emprestado para São João, para animar a festa dos Santos que fazem aniversário no mês de junho.

Em um determinado momento, contudo, falta comida e, para alimentar os convidados, matam o boi, o preparam e o servem. Quando contam o acontecimento a São João ele entra em uma tristeza profunda e vem a óbito. Os devotos de São João, por conta disso, quando pedem por uma graça ou milagre, prometem-lhe um boi caso sejam atendidos. Esse boi passa por esse ciclo de vida, desde os ensaios, quando o boi nasce, passando por seu batismo na festa de São João e a celebração durante todo esse mês, até sua morte, que no grupo Cupuaçu acontece em outubro (CHAGAS, 2016, p. 40).

Adiante, utilizo dessas nomenclaturas Nascimento/Batizado, Celebração, Morte e Ressurreição para fazer um paralelo entre o ciclo de vida do boi e as diferentes etapas do plano de aula do projeto-piloto.

Descolado de seu caráter religioso está o Auto do Bumba meu boi. O auto, segundo as palavras de Mestre Tião Carvalho, fundador do grupo Cupuaçu, é um teatro popular, uma opereta que conta a história de Mãe Catirina e Pai Francisco. Nesse sentido é que se justifica a escolha do Grupo Cupuaçu com fonte e inspiração, uma vez que o meu propósito com o projeto-piloto para a escola é desenvolver o auto do Bumba meu boi com as crianças.

O auto é uma narrativa dramática na qual são encenadas a morte e a ressurreição do boi. Essa narrativa é criada a partir de um compartilhamento e elaboração por meio da oralidade. De modo diverso ao que narrei anteriormente, o auto do Bumba meu boi é apresentado como drama de morte e ressurreição do boi preferido de um fazendeiro. Toadas e diálogos conduzem toda a trama que se passa em uma fazenda onde existe esse boi precioso e querido pelo amo. Certo dia, Pai Francisco, o escravo de confiança do patrão, para atender aos insistentes pedidos de sua esposa, a Mãe Catirina, decide roubar o boi, matá-lo e arrancar-lhe a língua, para satisfazer os desejos da esposa grávida com essa iguaria. Porém o crime é descoberto, e mesmo sendo perseguido pelos homens do fazendeiro, pai Chico é capturado pelos índios. Ele é submetido a castigos físicos, e obrigado a trazer o boi de volta a vida. Para essa tarefa o doutor é chamado, mas só depois de apelar para muitos artifícios e com o auxílio do pajé, o boi é ressuscitado e urra, para alegria geral dos convivas, que comemoram em torno do animal, com muita música e dança (IPHAN, 2011).

O grupo Cupuaçu utiliza uma narrativa muito próxima a essa para representar o seu auto do Bumba meu boi em suas brincadeiras, sendo, aliás, um grupo de pesquisa dessa tradição. Vale ressaltar que a proposta em Artes Cênicas com a cultura popular nasceu do interesse e da curiosidade das crianças em nossas rodas de história. Nesse momento da nossa rotina principalmente no primeiro semestre do ano letivo, procuro sempre apresentar histórias da cultura popular e do folclore brasileiros. Nessa prática finalizo as rodas de leitura dando voz as crianças para discutam suas impressões. Muitas

vezes surgem de nossas discussões os projetos pedagógicos que desenvolveremos durante o ano.

A concepção que coloca a criança no centro das intenções e ações pedagógicas está presente em nível nacional nas DCNEIs (BRASIL, 2010) e na BNCC (BRASIL, 2018) e posteriormente no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019).

[...] a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis. (SÃO PAULO, 2019, p. 140)

Um processo criativo que parte do interesse das crianças é capaz de estabelecer as relações entre os conhecimentos prévios, trazidos do convívio familiar, com as novidades, resultantes da exploração (SÃO PAULO, 2019). Com isso, as crianças vão construindo por de diferentes caminhos as respostas para as suas perguntas e esse universo que despertou a sua curiosidade (SÃO PAULO, 2019). Toda essa movimentação inicial das crianças me apontou possíveis caminhos para a intervenção e desenvolvimento de uma proposta pedagógica que envolvesse a figura do Bumba meu boi. Surgia então a necessidade de ampliação dos meus conhecimentos acerca do Bumba meu boi, e isso foi possível pelo conhecimento da existência do Grupo Cupuaçu e seu trabalho, responsável por criar em mim uma compreensão dessa expressão da cultura popular que antes não me era familiar, e me fez perceber que tanto as narrativas quanto a estética do grupo seriam enriquecedores para essa proposta pedagógica.

Assim, embora haja algumas versões diferentes para o auto, as principais personagens envolvidas são: o boi, construído de madeira e coberto de tecido; Miolo, homem que dança debaixo do boi; Pai Francisco, Mãe Catirina, caboclos de fita, indígenas e vaqueiros.

O boi (Figura 1) é a figura principal da brincadeira de Bumba meu boi. Sua movimentação está principalmente ligada à movimentação do vaqueiro, mas ele se relaciona com todas as outras personagens. Para

confeção do boi, o Grupo Cupuaçu utiliza das tradições e métodos trazidos do Maranhão, onde são usadas madeiras leves como o buriti na confecção carcaça do boi (Figura 2). O couro que cobre a estrutura é geralmente feito de veludo preto com bordado de miçangas e canutilhos, paetês e lantejoulas. O chifre muitas vezes é um chifre natural lustrado, enfeitado com fitas de cetim.

A cabeça é esculpida em bloco igualmente leve, porém maciço, recebendo como acabamento um par de chifres naturais polidos e enfeitados com ponteira de metal brilhoso ou fitas de cetim coloridas. No lugar dos olhos, a semente silvestre “olho de boi” ou bolas de gude. Na testa traz determinada imagem que pode ser uma estrela, pomba do divino, flor e São João, entre outras. Na base da armação é costurada a barra, uma espécie de saia comprida de tecido vistoso que esconde as pernas do miolo (IPHAN 2011, p. 147).

Figura 1 – Boi



Fonte: IPHAN/Edgar Rocha²⁸

Figura 2 - Carcaça



Fonte: IPHAN/Edgar Rocha²⁹

É o miolo (Figura 3) quem dá vida ao boi, o brincante que movimentava o boneco e o faz dançar. Ele também pode ser chamado de “tripa”, “alma”, “fato”, “espírito”, “condutor” ou “mulher do boi”. Geralmente essa função é de um brincante homem e ela pode ser exercida em função de uma promessa. Mas do que o cumprimento de uma promessa, o brincante que dá vida ao boi é tido como a própria alma do personagem, envolvendo-se nesse ritual de Morte do boi, descrito como um dos mais comoventes momentos de seu ciclo de vida.

²⁸ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

²⁹ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Verificou-se em campo essa entrega no esgotamento físico, na aflição de encenar e ver o boi morrendo, e nas lágrimas derramadas pelas pessoas. Um exemplo disso foi percebido quando o boi estava indo para o abate e vários brincantes ajoelharam-se, tiraram os seus chapéus e abaixaram a cabeça. Alguns acompanhando a ladainha, rezando/cantando junto, e outros chorando ao ver o boi morrendo. Outra cena que retrata essa entrega foi ver o miolo – pessoa que faz a personagem do boi – saindo de dentro do couro do animal, sentado ao lado do mourão, com a cabeça baixa, triste ao ver o boi partir, chorando muito com isso, e sendo amparado por outro brincante. De alguma maneira, o miolo fez parte da alma do boi; ele, de alguma forma, era o boi. (TONETO; UVINHA; TRIGO, 2017, p. 167).

Figura 3 - Miolo



Fonte: IPHAN/Edgar Rocha³⁰

O Amo, ou coronel (Figura 4), ou suas outras denominações, tais como fazendeiro, chefe, patrão de Pai Francisco e dos vaqueiros, é quem puxa as toadas, toca o apito e balança o maracá, um grande chocalho feito geralmente de metal (IPHAN, 2011). Em vários grupos essa função coincide com a função de cantador, como é o caso do grupo Cupuaçu em que Mestre Tião Carvalho assume as duas funções, mas por vezes é compartilhada com outros membros do grupo. A função do amo/cantador, independentemente de sua denominação, muitas vezes é exercida pelo próprio dono do boi.

³⁰ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Figura 4 – O Amo/Coronel



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha³¹

Os vaqueiros (Figura 5) são os empregados da fazenda. Geralmente, um dos vaqueiros conduz a dança do boi no centro da roda. Para isso ele utiliza uma vara enfeitada, a vara-de-ferrão. Durante as brincadeiras os vaqueiros fogem das chifradas e são os responsáveis por laçar o boi na festa de morte (IPHAN, 2011). A figura do vaqueiro presente no conto “O vaqueiro que nunca mentiu” (AZEVEDO, 2008) foi uma das que suscitou a curiosidade das crianças do EMEI CEU Pera Marmelo com as quais desenvolvi o projeto-piloto.

Figura 5 – Os vaqueiros



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha³²

³¹ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Os caboclos de fita (Figura 6 e Figura 7) acompanham a música e a dança formando um grande círculo em volta de toda a cena do auto, ou à frente do cortejo no momento de entrada e saída do grupo nas apresentações. Seus chapéus têm longas fitas coloridas e em suas roupas apresentam adornos bordados (IPHAN, 2011). As figuras dos caboclos de fita despertaram o encantamento das crianças por serem figuras coloridas e pelo movimento das fitas na dança. As crianças do EMEI CEU Pera Marmelo ficaram especialmente interessadas nas confecções dos chapéus e nos bordados que puderam ver nos vídeos que lhes foram apresentados durante o projeto-piloto.

Figura 6 – Os caboclos de fita



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha ³³

Figura 7 - Os caboclos de fita



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha ³⁴

De acordo com a história que resolvemos montar, no auto inspirado no Grupo Cupuaçu estão os caboclos de pena (Figura 8), responsáveis pela captura de Pai Francisco, que em várias narrativas esconde-se na mata (IPHAN, 2011). A indumentária dos caboclos de pena é pesada e composta de várias partes: braceletes, saia, peitoral, as perneiras que enfeitam as pernas e as joelheiras, todas elas feitas de penas de ema e que cobrem o seu corpo todo. A parte mais impressionante da composição desse personagem é o seu

³² IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

³³ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

³⁴ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

cocar também feito de penas de ema e que pode chegar a ter mais de um metro de diâmetro. Os caboclos de pena dançam posicionados no cordão interno, ao redor do boi, acompanhados da figura das índias. Sua dança remete a movimentos tribais indígenas. Devido à composição da sua indumentária, seus passos de dança exigem esforço físico e grande destreza.

De todos os personagens presentes no auto do Bumba meu boi do Grupo Cupuaçu no Morro do Querosene, um dos que mais me impressionou foi justamente a figura do caboclo de pena, por conta de sua exuberante vestimenta e pela energia com que o brincante executava a sua dança junto às índias.

Figura 8 - Caboclos de Pena



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha³⁵

As índias (Figura 9), presentes em todos os acentos de Bumba meu boi, recebem, em alguns grupos, o nome de Tapuias. Como os caboclos de pena, elas têm na composição de sua roupa: peitoral, saia, cocar e adereços. Todos geralmente feitos de penas de ema (IPHAN, 2011). Em alguns grupos no Maranhão também encontramos a presença dos personagens índios, o que não ocorre no grupo Cupuaçu, sendo o cordão, grupo de indígenas, composto apenas pelas índias e pelo caboclo de pena. As índias têm em suas coreografias marcações definidas de movimentação que remetem às danças tribais indígenas, nas quais os pés apresentam bastante importância para marcação rítmica (IPHAN 2011).

Figura 9 - As índias

³⁵ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha³⁶

O pajé (Figura 10) no auto do Bumba-meu-boi, é o índio responsável por ressuscitar o boi depois de ele ser dado como morto pelo doutor. Sua indumentária, assim como a das índias e a dos caboclos de pena possui elementos como cocar e saia e outros adornos também confeccionados com penas e plumas (IPHAN, 2011). No auto o pajé é responsável por fazer a ligação entre o mundo espiritual dos mortos e o mundo dos vivos. Ele é a figura que traz a cura para o boi e, em algumas brincadeiras, é representado pela figura do curandeiro (IPHAN, 2011).

Figura 10 – O Pajé



Fonte: Omar Freitas/Ag. RBS³⁷

³⁶ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

³⁷ FREITAS, O. **Conheça as cores de São Luís, no Maranhão**. In: GAUCHA ZH. 2013. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/viagem/noticia/2013/10/conheca-as-cores-de-sao-luis-no-maranhao-4295352.html>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Percebo na presença desses personagens (caboclos, pajés, índias e índios) uma grande oportunidade de apreciação e aproximação com a cultura dos povos originários. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019, p. 47):

As DCNEI (BRASIL, 2010a) indicam, no artigo oitavo, dois importantes aspectos relacionados à Educação Infantil com a Educação Indígena. Num primeiro momento, no parágrafo 1º, inciso VIII, o texto assume o compromisso de que todas as Unidades de EI possibilitem às crianças brasileiras apreciarem, reconhecerem, valorizarem e respeitarem, isto é, aproximarem-se das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas.

Outros dois personagens que possibilitam o contato das crianças de maneira a valorizar não apenas a cultura indígena como também as influências da cultura afro brasileira são Pai Francisco e Mãe Catirina.

No auto do Bumba meu boi, Mãe Catirina e Pai Francisco desempenham o papel cômico e satírico, sendo os grandes responsáveis pelo desenvolvimento da trama toda. Trama, aliás, que desde os tempos remotos de sua criação, passou por adaptações, mas sempre trazendo consigo, nas entrelinhas, a metáfora da resistência, presente na cultura popular (BUENO, 2004).

A personagem Mãe Catirina (Figura 11) é geralmente caracterizada com uma máscara de pano preto, peruca e vestido de chita, sendo uma mulher grávida e de gestos exagerados. Nas brincadeiras originais eram homens vestidos de mulher quem faziam esse papel, deixando a personagem com um caráter mais cômico (IPHAN, 2011). Mãe Catirina, escrava, em alguns casos retirante, é a responsável por provocar a saga do boi com seu desejo de grávida por comer a língua do boi preferido do coronel.

Figura 11 – Mãe Catirina



Fonte: IPHAN/ Edgar Rocha³⁸

O Pai Francisco (Figura 12) é o escravo de confiança do fazendeiro e que mata o boi pelo desejo de sua mulher grávida. Geralmente é caracterizado com calça e paletó velho ou de tecidos muito coloridos. Usa uma máscara de pano preto como Mãe Catirina, mas na sua encontra-se um nariz cilíndrico bem exagerado. Ele carrega consigo uma espingarda ou facão com o qual mata o boi (IPHAN, 2011).

Figura 12 – Pai Francisco



Fonte: (IPHAN, 2011, p. 19)

Na condição de palhaços da opereta, Mãe Catirina e Pai Francisco, anti-heróis e anti-sujeitos (BUENO, 2004), posição exercida em relação ao “patrão”, inspiraram o também anti-herói Macunaíma na obra de Mário de Andrade. Pai Francisco, esse palhaço de cara preta, mascarado e cheio de

³⁸ IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

maneirismos e traquejos, de roupas coloridas e entre o dilema de agradar Mãe Catirina e seu desejo por comer a língua do boi ou manter esse bem precioso do patrão a salvo, representa essa condição de pardos e mestiços que muitas vezes, na história de nosso país, tiveram e têm que fazer escolhas difíceis, como servir ou sobreviver.

Bueno (2004) nos fala de uma situação de anti-sujeito em relação ao amo/patrão por parte de Pai Francisco que, conforme a narrativa e por conta do desfecho feliz de sua tragicomédia, desenvolve passo a passo o papel de sujeito.

Essa interpretação semiótica do antagonismo do herói preto na história proporciona uma chave esclarecedora para a função do “palhaço” do boi. Pai Francisco vem mascarado e cômico, como um palhaço, mas a sua tragicomédia só tem final feliz por uma sorte misteriosa, na cura do animal raptado, querido de todos. Ele é o responsável pela separação do boi de seus proprietários e familiares, mas no fim sua presença garante a cura do boi. No interior da “brincadeira” maranhense, assim, contava-se uma história muito metafórica da condição do afro-brasileiro na sociedade e de suas contribuições, sinalizando como matéria instigante para estudo interdisciplinar de literatura, etnomusicologia, história social e artes afro-brasileiras. (BUENO, 2004, p. 21)

A rica imersão proporcionada pelas celebrações de Bumba meu boi do grupo Cupuaçu destaca-se como ponto de partida para a sensibilização inicial e para o desenvolvimento do trabalho com as crianças na escola. Esse repertório seria o início das brincadeiras e experimentações para a nossa criação de um Boi Mirim na EMEI CEU PERA MARMELO.

Em nossa adaptação do auto do Bumba meu boi para a proposta pedagógica da qual tratarei a seguir, teremos a presença dos seguintes personagens: o boi, Mãe Catirina, Pai Francisco, o Coronel, o Pajé e os caboclos-de-fitas; por se tratarem dos personagens recorrentes nas adaptações tanto literárias como audiovisuais que usei como referência para as crianças durante os encontros e pelo fato das crianças também terem expressado o seu interesse por essas figuras em nossas rodas de conversa.

CAPÍTULO 3

UM BOI DANÇANDO NO EMEI CEU PERA MARMELO

A EMEI CEU Pera Marmelo está situada na Rua Pera Marmelo, 226 – Jardim Santa Lucrecia, na zona noroeste do Município de São Paulo. A escola atende cerca de 570 alunos, somando os dois períodos (manhã e tarde). Eles fazem uso do transporte escolar gratuito por residirem em bairros nos quais as escolas não conseguem atender a demanda de alunos por completo.

Para atender a esses alunos a escola conta com 39 professores e 09 funcionários do seguimento administrativo, totalizando 48 funcionários.

O prédio possui 10 salas de aula, pátio coberto, área para atividades extraclases, brinquedoteca e parque infantil. Conta ainda com toda a infraestrutura do CEU, tais como auditório, quadra coberta, piscinas e biblioteca, além dos espaços de convivência e projetos acessórios.

A realidade socioeconômica das crianças da EMEI CEU Pera Marmelo é bem diversa. Há as que moram em pequenos condomínios populares, outras que são moradoras de abrigos, além de famílias em situação de rua. A maioria delas descreve sua casa com dois ou três cômodos nos quais moram dois adultos e três crianças. Muitos pais têm sua fonte de renda na informalidade e alguns deles trabalham em feiras, comércio de rua e vendas dentro dos vagões dos trens da CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos.

Vivendo em pequenos locais ou apartamentos, elas consideram a escola como o espaço de brincadeiras, o que poderíamos traduzir como um grande quintal onde podem se relacionar e brincar em um espaço aberto.

Sou professor desde 2015 nesta unidade escolar, no período da tarde, com uma jornada de 4 horas diárias (das 15h00 às 19h00) com crianças da Educação Infantil. A minha turma possui 27 crianças com 5 anos de idade.

Minha proposta de pesquisa ao ingressar no PROFARTES, em 2018, consistia em trabalhar com as Artes Cênicas na Educação Infantil e que essa linguagem contemplasse elementos da cultura popular brasileira. Além

disso, pretendia que os elementos, estratégias e temáticas desenvolvidas com as crianças surgissem do encantamento e do interesse delas.

Em minha carta de intenções, documento que consiste em um planejamento semestral, feito nas escolas municipais de São Paulo, implantado em 2019, me propus a trazer para elas histórias da literatura brasileira que abordassem a cultura popular. Em minha rotina de trabalho com as crianças existe a prática das rodas de história, que são momentos de leitura e contação. As conversas que se seguiam a essas rodas de histórias proporcionaram os elementos para o desenvolvimento de uma proposta em Artes Cênicas para minha turma.

Destaco entre as histórias que mais agradaram as crianças e despertaram a sua curiosidade estão as *Histórias da terra*, de Ricardo Azevedo. Em especial, a do “Vaqueiro que nunca mentiu”. Nela, um vaqueiro que afirmava nunca ter mentido passa pelo desafio de ter o seu amor posto à prova. Esse desafio consistia em matar o boi mais bonito da fazenda. A morte do animal nessa história causou comoção entre as crianças.

Dada a semelhança entre esse conto e o do Bumba meu boi, acreditei que seria uma boa oportunidade de inseri-lo no rol das histórias que eu iria contar. De acordo com o interesse das crianças, esse poderia se tornar um bom tema para desenvolver um projeto em Artes Cênicas, uma vez que o Bumba meu boi reúne em si dança, música, artes visuais e teatro.

Acredito que muito do encantamento das crianças da Educação Infantil está relacionado com a maneira pela qual lhes é apresentado um novo conteúdo, seja uma nova brincadeira, uma proposta de atividade, ou uma nova história. Então procurei apresentar às crianças, de maneira divertida, a história do Bumba meu boi. Para isso utilizei alguns acessórios como chapéus, tecidos, e minha interpretação dos personagens, mudando a voz e a maneira de cada um deles se expressar. Ser professor e artista neste momento é um facilitador na criação de uma atmosfera para a contação de história, o que não deixa de ser um recurso pedagógico.

Após a contação, abrimos uma roda de conversa e discutimos as semelhanças e diferenças entre as duas histórias, a do vaqueiro e a do Bumba meu boi que havia apresentado para elas. Nessa conversa muitas das crianças

quiseram participar e expressar a sua opinião e ficou claro que o tema tinha potencial para a elaboração do meu projeto em Artes Cênicas.

A necessidade de aprofundamento da pesquisa acerca do Bumba meu boi e apropriação do tema por minha parte, levou a minha orientadora a sugerir que eu entrasse em contato com o Grupo de Danças Populares Cupuaçu. O contato com esse grupo me levou a organizar uma estrutura pedagógica para trabalhar com as crianças da EMEI CEU Pera Marmelo, na qual usaria jogos teatrais, brincadeiras tradicionais e a estética usada pelo grupo como fonte de inspiração, além de seus elementos para a montagem do auto do Bumba meu boi.

Diante da realidade apresentada, trabalhar com o boi foi de grande relevância para as crianças entrarem em contato com a cultura popular, suas brincadeiras e personagens, bem como ampliar suas vivências acerca desse universo, possibilitando uma releitura por parte das crianças e uma resignificação dessas brincadeiras.

3.1 Descrição do projeto piloto

A concepção de um plano de encontros como atividade inerente da prática docente na Educação Infantil requer o estabelecimento de diversos elementos que devem de alguma maneira convergir para uma ação sinérgica em prol do desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças. Ou seja, a adoção de estratégias de ensino e aprendizado, a intencionalidade pedagógica presente na prática cotidiana e compreensão sócio-histórica e cultural daqueles que compõem os estabelecimentos de ensino são alguns dos elementos convergentes à ação docente. Educar é um encontro de subjetividades, que se procede no encontro entre os corpos que compõem o ambiente escolar, o trabalho de escuta constante e recíproca, resultado dos “bons encontros” estabelecidos entre as crianças e o seu professor.

Assim sendo, a prática docente é um aspecto de complexidade, por esse motivo, apresento em maior profundidade os aspectos pragmáticos relacionados à aplicação desse projeto piloto. Nesse sentido, o planejamento na Educação Infantil é uma prática incorporada no cotidiano dos professores e

deve estar articulado ao que as crianças e a comunidade apresentam como interesse (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 66).

Para a elaboração desse projeto piloto, utilizei a organização proposta por Andrade e Godoy (2018) em seu livro *Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades*. As autoras (2018) dividiram as aulas em cinco momentos: Chuva de ideias dançantes, Colocando as ideias para dançar, Provocando a tempestade, Depois da tempestade e A hora de semear ou Aproveitando o que a chuva trouxe. Justifico o uso desta sistemática para os encontros por sua adequação às perspectivas apontadas no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), como o protagonismo e a auscultação da criança nos processos de ensino, o repensar do professor e sua prática pedagógica e a perspectiva lúdica para o desenvolvimento da prática docente e do cotidiano infantil.

Em sua sistemática, Andrade e Godoy (2018) apresentam seis momentos para o desenvolvimento das atividades, no caso em dança, para as crianças: “Chuva de ideias dançantes”; “Colocando as ideias para dançar”; “Provocando a tempestade”; “Depois da tempestade” e “A hora de semear/Aproveitando o que a chuva trouxe”.

Para Andrade e Godoy (2018), a *Chuva de ideias dançantes* é o momento em que o professor, por meio de uma roda de conversa, aborda os temas que serão trabalhados no dia definindo as expectativas para o momento, dando voz às crianças e promovendo com isso o seu protagonismo.

Em *Colocando as ideias para dançar*, as autoras (2018) propõem um aquecimento que pode ser feito por meio de atividades lúdicas que favoreçam o reconhecimento do corpo, do espaço, do outro e da estrutura corporal. Cabe ao professor perceber se o encontro planejado se conecta com as crianças e a percepção de como elas fazem as atividades.

No *Provocando a tempestade* é proposto o desenvolvimento do encontro, no qual serão trabalhadas as *Temáticas da Dança*. Andrade e Godoy (2018) sugerem que as atividades sejam realizadas por meio do fantasiar, imaginar e representar, que integram o universo infantil. Destacam ainda que não existe apenas uma forma de abordar o desenvolvimento da aula, são caminhos construídos e repensados pelos professores.

O momento *Depois da tempestade* constitui o fechamento das atividades, uma volta à calma que pode ser feita de diversas maneiras, um jogo, uma roda de conversa, uma música ou dinâmica de desaquecimento na qual as crianças serão preparadas para uma conversa sobre os acontecimentos da aula, retomando a roda de conversa inicial.

E, finalmente, *A hora de semear/Aproveitando o que a chuva trouxe* é uma reflexão sobre a ação realizada pelo professor, em que ele avalia o trabalho realizado, reflete, toma consciência dos fatos obtidos pela prática e os registra em seu diário de bordo. O diário de bordo corresponde a um importante instrumento de documentação pedagógica, que “se constitui a partir do registro refletido e problematizado, dando subsídios à mudança na prática pedagógica” (SÃO PAULO, 2019, p. 153). Nessa direção a documentação pedagógica, que também podem assumir outras expressões, ou outras linguagens, como o registro de imagens, desenhos, textos e conversas “permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional” (SÃO PAULO, 2019, p. 146).

Em síntese, a metodologia proposta por Andrade e Godoy (2018) pode ser descrita a partir da seguinte perspectiva cronológica: Roda de conversa e escuta das crianças; atividades lúdicas para aquecimento visando o reconhecimento do corpo, do espaço, do outro e da estrutura corporal; desenvolvimento das atividades propostas no encontro; fechamento da atividade/ volta à calma e, por fim, avaliação/reflexão e registro do trabalho realizado por parte do professor.

Para a concepção deste projeto piloto utilizo os ciclos de vida do boi para destacar os momentos propostos nos encontros. A partir de um jogo de sentidos, concebidos nas leituras do brincar de boi, vivenciados por mim, procuro expressar as intencionalidades estéticas e pedagógicas propostas pelo projeto piloto. O ciclo de vida do boi é composto dos seguintes elementos: nascimento; batismo; celebração; morte do boi e a ressurreição do boi.

O **nascimento** do boi, dentro das celebrações corresponde a fase do ensaio e da preparação e onde se escolhem os padrinhos para o boi. Ou seja, é uma fase reservada a preparação para a sucessão de acontecimentos

relacionados ao ciclo de vida do boi. Nesse projeto piloto, o nascimento é a fase do encontro reservada para as rodas de história, para apropriação dos elementos narrativos do auto, das rodas de conversa para a escuta e afirmação do protagonismo infantil (a compreensão pelo professor acerca do direito da criança de fazer escolhas, da expressão de seus interesses, de suas hipóteses, preferências) e a preparação para as atividades que ocorrerão no encontro.

O Batismo e Celebração apresentam uma intrínseca ligação cronológica. Ou seja, no batismo é dado o nome ao boi e, após este acontecimento, ocorre a celebração, o ponto alto do ciclo de vida do boi. Numa leitura dos sentidos que esses dois momentos exprimem, podemos compreender o batismo como etapa preparatória e necessária para a condução do ponto alto da festividade, a celebração. Temos uma analogia da condução de atividades de aquecimento, relacionadas à preparação do corpo e das estruturas e da consciência corporais no espaço a partir do lúdico, para assim, posteriormente, realizar atividades mais dirigidas e condizentes ao repertório estético das linguagens das Artes Cênicas propostas para o encontro (atividade principal).

Para o ciclo do **Batismo** foram desenvolvidas brincadeiras com a intenção de fazer as crianças se apropriarem de elementos da cultura popular, como cantigas e brincadeiras de expressão da cultura popular, promovendo uma atmosfera lúdica propícia à fruição da brincadeira, do seu repertório simbólico e cognitivo, contribuindo também para a aquisição de uma consciência corporal (consciência das capacidades físicas e motoras dos seus corpos) a partir do brincar, elemento inerente do universo infantil.

A **Celebração**, ponto alto do ciclo de vida do boi, está relacionada à assimilação de elementos das Artes Cênicas, desenvolvidos por meio dos jogos ligados à dança ou ao teatro. Segundo Andrade e Godoy (2018, p. 60), o jogo é um meio para se chegar à dança e, quando aplicado aos processos de ensino e aprendizagem em dança, deve abranger um caráter lúdico relacionado à investigação e à composição de movimentos. O jogo torna-se elemento pertinente para os trabalhos em dança, pois se trabalha na perspectiva da imprevisibilidade, visto que não há um único padrão de movimento e de expressão a ser seguido, bem como possibilita a criação e a

recriação de movimentos. Dessa forma, no jogo também pode acontecer a improvisação (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 60). Os trabalhos de composição em dança no auto do Bumba meu boi embasam-se na perspectiva da improvisação, visto que, de acordo com Viana (2006, apud IPHAN, 2011, p. 179) embora os brincantes tenham características marcantes de seu bailado, não há uma preocupação quanto à homogeneização do momento em que ele seja executado. Assim, não há uma coreografia de grupo, cada um executa o seu movimento no momento que sentir necessidade de fazê-lo.

As atividades em dança não buscam apenas a apropriação estética dos elementos relacionados ao auto, mas também uma forma de a criança experimentar o seu corpo, suas possibilidades motoras, artísticas e criativas. Nesse sentido, conforme Andrade e Godoy (2018, p. 61) as atividades lúdicas e a improvisação voltadas para a dança possibilitam a (in)corporação de novos conhecimentos ligados ao corpo, auxiliando em aspectos como a imaginação, a criatividade, a expressão, repertoriando a criança para as suas possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal.

Para o desenvolvimento dos trabalhos em jogos teatrais esse projeto se baseia em concepções dessa linguagem desenvolvidas por Machado (2010) no princípio da metodologia “*work in process*”. A atividade teatral, seu valor e seu significado vão ocorrendo dia a dia, encontro a encontro, jogo a jogo, o que liberta as crianças dos limites do que é certo e errado, de ensaios e apresentações formais.

Quando penso nessa experiência em que a criação é um importante elemento do processo, penso no conceito apresentado por Machado (2010) em que a criança é *performer* em uma dramaturgia com fronteira híbrida entre as linguagens do teatro, da literatura, da dança, da contação de história, descolando-se da lógica de um teatro tradicional e aproximando-se do teatro pós-dramático. O auto do Bumba meu boi apresenta todo esse hibridismo³⁹.

³⁹ De acordo com Pavis (2008, p. 99) o teatro pós-moderno, ou pós-dramático, como diz Lehmann, apresenta as seguintes características: “[...] a encenação não tem mais nem a radicalidade, nem a sistemática das vanguardas históricas do primeiro terço do século XX. Obedece frequentemente a vários princípios contraditórios, não receia combinar estilos díspares, nem apresentar colagens de estilos de atuação heterogêneos. Tal explosão impossibilita a centralização da encenação em torno de um princípio, tradição, herança, estilo ou intérprete. Contém em si momentos e procedimentos nos quais tudo parece desconstruir-

Propus a inclusão de exercícios de criação na linguagem do teatro, com dinâmicas voltadas para a improvisação e criação, inspirados em Viola Spolin (1998) e outros que vivenciei nas visitas ao grupo Cupuaçu.

A **morte do boi** é uma passagem dramática que ocorre no Auto do Boi, em que o Pai Francisco extirpa a língua do boi. A passagem da morte traz como linguagem o imobilismo, o encerramento da vida, ou seja, passagem que consegue captar o simbolismo do momento: o desaquecimento dos corpos e o momento de contemplação das atividades que foram realizadas no encontro. Esse momento foi desenvolvido dentro da perspectiva das linhagens híbridas em que as crianças foram convidadas a se expressar em rodas de conversa, por meio de narrativas, pelo seu corpo, gestos e movimentos ou pelo registro em desenho dos aspectos desenvolvidos nos encontros. Busquei criar subsídios a partir de questionamentos às crianças, dentre eles: interesses, aprendizados, dificuldades, preferências das atividades realizadas no encontro.

Por fim, o ciclo da **Ressurreição**, no auto é aspecto mágico dentro da narrativa do boi, em que ocorre a redenção de Pai Francisco pelo retorno extraordinário do boi à vida. A ideia de ressurreição congrega a perspectiva do recomeço, ou seja, uma ação cíclica e não circunscrita a apenas um desfecho imutável. Em outras palavras, o caráter de reformular práticas e estratégias, colocar em xeque concepções metodológicas ou procedimentais, alicerça a construção dessa seção.

O registro em diários de bordo foi uma importante ferramenta, no campo da documentação pedagógica para o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos encontros. O exercício de pensar a prática ou revistar a atuação docente a partir da documentação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar é prerrogativa citada no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). A redenção da prática docente se consolida no (re)formular e no se (re)construir constante, posicionado assim a proposta deste projeto piloto não como modelo, mas como possibilidade, dentro da prática docente, de apropriação de saberes e elementos estéticos e artísticos do **Bumba meu boi** pelas crianças da Educação Infantil.

se" e desfazer-se entre os dedos de quem quer que pense de ter os cordéis e as chaves do espetáculo".

3.2 Planos de encontro do projeto piloto e diários de bordo

1º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Brincadeira de roda – “Maçariquinho⁴⁰”

Contação de História – O Bumba-meu-Boi

Onde queremos chegar?

Improvisação;

Criação em dança;

Apropriação da história.

Nascimento – Em roda de conversa, sentados na sala de dança, foi o momento de ouvir o que as crianças se lembravam das histórias de boi e seus levantamentos de hipóteses sobre a brincadeira nova que aprenderam. Após todos terem a oportunidade de falar como desejavam, dei detalhes sobre o que faríamos nesse dia.

Batismo – Nesse momento brincamos de Maçariquinho, imitando os movimentos em uma lógica de “O seu mestre mandou”, na qual inicialmente eu fiz o papel de mestre para que as crianças compreendessem a dinâmica da brincadeira. Em alguns momentos inseri na música o nome dos personagens do Bumba meu boi, fazendo uma referência.

Celebração – contei novamente a história do Bumba meu boi, a mesma apresentada nos autos pelo grupo Cupuaçu, dando destaque para os seguintes personagens: Mãe Catirina, Pai Francisco, o Boi, o Amo, as índias e o Pajé.

Morte do boi – Na sala de aula e em roda de conversa perguntei às crianças a respeito de suas opiniões sobre a brincadeira e as imitações dos amigos, o que gostaram, o que não gostaram e de que maneira poderíamos fazer diferente

⁴⁰ Maçariquinho é uma brincadeira de roda, cantada, de tradição da cultura popular. Por este aspecto pode apresentar variantes em seus versos. Uma característica comum dessa brincadeira é dançar fazendo movimentos diferentes para representar a saia da mulher ou da mãe. A letra da música fala assim: *Maçariquinho da beira da praia / como é que mulher roda a saia / é assim, é assim, é assim, o lê lê / é assim que mulher roda a saia.*

em uma próxima vez. Sugeri às crianças que registrassem suas impressões por meio de desenho, se assim quisessem.

Ressureição

Diário de bordo do primeiro encontro

Início o diário de bordo do projeto piloto no momento em que as crianças estão fazendo seus registros por meio de desenho da história que contei na nossa roda de histórias. No início, fomos até o vão-livre e comecei investigando o que eles imaginavam que faríamos ali. Algumas crianças, os meninos em sua maioria, afirmavam que iríamos brincar de alguma brincadeira nova que eu os ensinaria. Parte da turma disse que iríamos ouvir história, e eu fiquei feliz em dizer a eles que faríamos as duas coisas.

No Batismo, a proposta foi a brincadeira de imitar os movimentos de uma das pessoas da roda enquanto cantamos a música do Maçariquinho.

Dentro dessa proposta acredito que a brincadeira Maçariquinho poderia ser substituída por uma brincadeira que explorasse melhor as perspectivas de reconhecer o corpo e suas estruturas, bem como do deslocamento do corpo no espaço. Um reconhecimento do espaço que não fosse delimitado por uma roda ampliaria suas possibilidades, o que talvez represente algo mais significativo para o início do projeto. As brincadeiras de imitação seriam um próximo passo e sucederiam os exercícios de criação. Nesse sentido, o objetivo de criação em dança foi prejudicado. Não desconsidero o fato de que a imitação é um recurso criativo, porém nesse momento deveria ter dado maior liberdade criativa para as crianças, o que provavelmente me leve a considerar que esse aquecimento do Maçariquinho dentro de outro projeto seja substituído por outra brincadeira.

Em nossa primeira Celebração, informei aos pequenos que contaria outra história onde aparece um boi, mas que ao contrário da primeira que havia contado, do Ricardo Azevedo (2008), “O vaqueiro que nunca mentiu”, o boi teria uma participação diferente. Ao que a Rafaela respondeu com a seguinte frase: “Ah bom, porque eu não gostei que o boi coitado morreu na outra história”. E algumas meninas próximas a ela fizeram sinal de concordar com a

opinião da colega. Eu então lhes disse que no final iria querer saber a opinião deles sobre essa nova história de boi.

Como citei anteriormente (SÃO PAULO, 2019) essa prática de uma discussão ao final da nossa roda de história na qual a criança pode opinar faz parte de nossa rotina e continua durante o processo do projeto piloto. A escuta das crianças conduzirá os caminhos que possivelmente o grupo trilhar, nesse sentido, trocando uma das brincadeiras ou jogos ou fazendo alguns deles mais de uma vez, conforme a preferência das crianças ou a necessidade do desenvolvimento do projeto piloto.

Particularmente, a turma aprecia muito esses momentos de história, demonstrando interesse por meio das expressões a cada reviravolta que a contação apresenta. Ao final, estavam animados para falar sobre o que tinham ouvido, a Rafaela que havia se manifestado no começo da atividade já foi soltando que havia gostado mais dessa história que da anterior. Perguntei a respeito dos personagens, o que eles achavam de cada um que apareceu na história, começando pela Mãe Catirina, ao que a Júlia Teresa observou que a mãe da Camilly também estava grávida e ainda perguntou: “Será que ela também tem vontade de comer língua de boi?” E soltou uma risada.

Julia Teresa me deu um exemplo de como os acontecimentos da ficção e as simbologias presentes nesse processo envolvem-se com a leitura de realidade manifestada por meio da linguagem, ou seja, um exemplo da formação de sistemas simbólicos que, de acordo com Oliveira (1993), estabelecem significados e permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. São esses momentos que mostram a necessidade do exercício de escuta pelos professores e professoras, a partir deles podemos refletir o quanto as crianças são capazes de apreender o mundo em sua volta.

A turma também ficou dividida sobre o fato de que Pai Francisco tirou a língua do boi, causando a morte do animal que não tinha culpa de nada, mas também foram solidários em relação ao desejo de Mãe Catirina. Foi interessante perceber nas crianças o que autores como Bueno (2004) trouxeram para mim como reflexão. Pai Francisco representa um antissujeito/anti-herói e tem a sua trajetória modificada dentro da história do Bumba meu

boi pelo fato de que, de alguma forma, foi responsável pela sua ressurreição. Com isso, observei que as crianças perceberam o Pai Francisco como personagem de várias camadas e futuramente, talvez, essa história consiga ser compreendida em sua inteireza, mostrando a crítica social que ela nos apresenta.

Figura 13 – As crianças brincando Massariquinho.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 14 – As crianças brincando de Massariquinho no parque de areia.



Fonte: Arquivo Pessoal

2º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Puxe o rabo do boi
Dançando com tecidos

Onde queremos chegar?

Vivenciar experiências de consciência corporal;

Criação a partir dos jogos de improvisação;

Exploração do espaço dançando.

Nascimento – Em roda com as crianças, iniciei o encontro mostrando uma coleção de lenços e tecidos coloridos. Perguntei para as crianças se elas imaginavam o que faríamos com eles nesse dia. Joguei o seguinte questionamento: seria possível utilizar os tecidos para dançar? As crianças responderam que sim.

Batismo – Na brincadeira “Puxe o rabo do boi”, cada criança recebeu um lenço ou tecido e o prendeu como se fosse o rabo do boi, mas de maneira que se pudesse puxar facilmente. Para embalar nossa brincadeira coloquei a música “Caranguejinho/Formiga” do Grupo Cupuaçu. O início da brincadeira foi o início da música. Quando a música acabou, acabou também a brincadeira.

Celebração – “Não deixe o lenço cair”: dança com lenços. Nesse jogo de improvisação as crianças foram convidadas a criar livremente seus movimentos ao ritmo de uma toada de boi, “Levantando poeira”, do grupo Cupuaçu. Entre as regras combinadas com as crianças estava a de que elas deveriam movimentar seus lenços livremente, no ritmo da música e não poderiam deixá-lo cair no chão.

Morte do boi – Após a atividade tivemos o momento de comentar a vivência e compartilhar com o grupo as sensações pelas quais cada um passou.

Ressurreição

Diário de bordo do segundo encontro

Iniciei o segundo encontro formando um círculo com as crianças sentadas no chão e de dentro de uma caixa plástica mostrei a eles vários lenços coloridos de tamanhos diferentes. Informei que iríamos usar os lenços nas nossas brincadeiras, o que os deixou bem animados. Perguntei o que eles

imaginavam que iríamos fazer. Muito prontamente disseram que iríamos montar tendas com os lenços, atividade realizada na última vez em que brincamos com tecidos e que eles apreciaram muito. Informei a eles que a primeira parte de nossa brincadeira faríamos no vão-livre, e depois, voltando para sala, faríamos um jogo.

De imediato vi os meus planos frustrados ao querer usar o vão-livre, pois naquele momento estávamos recebendo os alimentos para as refeições da escola e várias caixas de legumes e hortaliças tomavam o local, impedindo a realização do encontro naquele espaço. Estrategicamente, pensei em usar a sala multimídia, espaço que as crianças utilizam para assistir filmes. Felizmente a sala não estava em uso naquele momento e pude desenvolver nosso encontro nesse espaço.

Expliquei a brincadeira que tinha batizado de “arranque o rabo do boi”. As regras eram: arrancar o rabo do colega e tentar defender o seu para que ninguém o arrancasse; não sair do espaço predeterminado, no caso eram os limites da sala; a movimentação só poderia acontecer enquanto estivesse tocando a música. Pude ouvir o Enzo Miguel falando para o colega: “Quanta coisa!” Perguntei à turma se todos haviam entendido e me responderam em um uníssono “sim”.

O início foi tumultuado, gritaria e risadas, corre-corre para todo lado, com algumas crianças tentando sair pela porta da sala para evitar que o seu rabo fosse arrancado. Desliguei o som e lembrei-os de que não podiam sair dos limites. Mais risos e gritos. Eu não esperava menos. Alguns meninos, para ser mais exato Heitor, Kauã e Lucas, desenvolveram uma técnica para não terem seus rabos arrancados: sentavam-se no chão quando os colegas chegavam perto. Funcionou por um tempo, mas logo esse movimento chamou a atenção dos demais que deram um jeito de arrancar os rabos deles.

As crianças ficaram muito animadas com a brincadeira. Fizemos uma roda para que eles pudessem se concentrar na próxima atividade. Deixei que respirassem um pouco e conversassem um pouquinho sobre a brincadeira do arranque o rabo do boi. Perguntei o que tinham achado, e o Kauã prontamente respondeu com um sonoro: “Mó legal prô!” E os demais

concordaram. A Isabelli disse que gostou, mas tinha ficado cansada porque correu muito, não pegou nenhum rabo e perdeu o seu.

Porém, da experiência com essa brincadeira ficou claro que ela não teve em suas características a flexibilidade suficiente nas regras para que as crianças tivessem a possibilidade de perceber seu próprio corpo, tornando a experiência engessada. A competição não permitiu que elas tivessem consciência dos seus corpos, o que empobreceu a experiência. Ficaram pensando em estratégias para proteger os lenços ou fugir dos colegas e ainda houve a preocupação em ganhar a brincadeira.

Uma atividade assim não é aproveitada quando o que buscamos na verdade é criar entre as crianças uma conexão que leve ao ato coletivo e expressivo que são as brincadeiras de boi.

Quando os comentários acabaram, comecei a explicar o jogo que faríamos. Disse que iríamos dançar uma música de boi, uma toada chamada “Levantando poeira”, do Grupo Cupuaçu, e que, poderíamos dançar do jeito que a gente quisesse, mas cada um dançaria com seu lenço e que a única regra era não deixá-lo cair no chão.

Assim as crianças fizeram seus lenços dançarem, os meninos principalmente estabeleceram uma relação entre eles durante a dança, uns imitando os outros. As meninas iniciaram giros com os lenços, e logo várias crianças estavam girando também, a Rafaella começou a lançar seu lenço de voal, tecido bem leve, fazendo ele flutuar e pegando-o novamente antes que chegasse ao chão. Outra coisa que percebi: em sua maioria, as crianças estavam procurando seguir o ritmo da toada, marcando com os pés as batidas mais fortes, ou com movimentos mais rápidos para agitar os lenços, formando um desenho muito bonito com eles no ar.

Devo salientar, porém, que para a construção do auto do bumba meu boi o jogo proposto não apresenta uma ligação clara, uma intenção que nos leve ao objetivo maior que são justamente as brincadeiras de boi. A falta dessa intenção fez com que o jogo ficasse sem a coerência necessária dentro da construção do projeto piloto e me faz pensar que em outra oportunidade de aplicação do projeto ele não esteja presente, sendo substituído por outro que faça essa conexão de maneira mais clara e objetiva.

As duas propostas para esse dia me fizeram refletir a respeito das regras nos jogos apresentados para as crianças. A primeira pelo fato de não ter sido estabelecido um acordo, ainda que verbal, entre as partes, ou seja, a negociação das regras não foi aceita pelo grupo, ocasionando o não desenvolvimento da atividade. Sendo assim:

O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e a(o) professora(or) precisa considerar se e como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência. A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar (SÃO PAULO, 2019, p. 91).

A segunda por não oferecer nenhuma comunicação com o todo, ficando solta dentro do projeto, sem uma intenção que levasse ao auto do boi. As crianças se divertiram, disso não tenho dúvidas, mas para o projeto piloto não avançou no que diz respeito ao auto do Bumba meu boi, porque os objetivos propostos para o encontro, como vivenciar experiências de consciência corporal e criação, não foram contemplados. Nem sempre o fato das crianças se divertirem garante essa conexão com o projeto piloto.

Figura 15 – Dançando com tecidos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 – As crianças brincando com os tecidos após a proposta



Fonte: Arquivo pessoal

3º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Coelhinho sai da toca

Casa, morador ou terremoto

Onde queremos chegar?

Prontidão para o início do espetáculo;

Aquecimento para as coreografias;

Noção de tempo e espaço em cena.

Nascimento – Nesse momento, em roda de conversa, expliquei o que faríamos no dia. Apresentei os jogos do dia e suas regras para as crianças, fiz o levantamento dos conhecimentos prévios, quem já conhecia e dominava as regras e quem ainda não as conhecia, e conversamos sobre as dúvidas e expectativas das crianças para o dia.

Batismo – “Coelhinho sai da toca”: As crianças, divididas em trios formaram as “tocas” de mãos dadas, com outra criança representando o coelhinho ao centro. Ao sinal do professor elas trocavam de toca.

Celebração – O jogo “Casa, morador, terremoto” é uma brincadeira apresentada nos fichários de Viola Spolin (1998). Nesse jogo, todos os participantes podem em algum momento trocar de lugar com os demais. Existem três comandos de mudança. Quando o mestre, a pessoa que dá o comando, diz a palavra “morador”, quem troca de lugar é a pessoa que está no meio do trio. Quando o mestre dá o comando “casa”, o morador permanece no lugar enquanto os participantes que formam a casa trocam de lugar com os demais. Quando o mestre der o comando “Terremoto”, todos os participantes do grupo devem formar novos trios. Noções como tempo e prontidão são trabalhadas quando as crianças têm de ficar atentas a um sinal sonoro ou comando vocal. As crianças ainda precisam planejar seu deslocamento no espaço, sem esbarrões nos amigos e calculando sua entrada na próxima casa, mudança da casa ou mesmo reorganização com o comando terremoto.

Morte do boi – Em roda de conversa com as crianças, falei a respeito das atividades que fizemos, voltando ao ponto em que iniciamos nossas reflexões no momento do nascimento. Se as brincadeiras eram as mesmas que eles conheciam? Se não conheciam? Onde aprenderam? Quais gostariam de fazer de novo e por quê?

Ressurreição

Diário de Bordo do terceiro encontro

Sentamos em roda no vão-livre da escola, um espaço aberto onde as crianças brincam algumas vezes por semana dentro da rotina delas, brincadeiras ser livres ou dirigidas. Na nossa rotina, e pensando na proposta, fizemos o combinado de que nossos momentos no vão-livre seriam para aprenderem novas brincadeiras apresentadas por mim sempre que fôssemos para esse espaço.

Assim, hoje era dia de aprender a brincar de “Coelhinho sai da toca” e “Casa, morador ou terremoto”.

Expliquei as regras do “Coelhinho sai da toca”. as crianças rapidamente aprenderam e pudemos iniciar a brincadeira. De início, tivemos que retomar algumas vezes, pois algumas das crianças não queriam sair de

suas tocas para ir para a toca dos colegas. Alguns dias essas características ficam mais acentuadas nas crianças, sem uma explicação prévia, simplesmente elas ficam menos tolerantes a participação dos colegas não tão próximos a elas e a gente tem todo um trabalho de mediação, muitas vezes por meio das próprias brincadeiras ou da sugestão de formar novos agrupamentos em diferentes atividades.

Algumas vezes, as regras que acordamos com as crianças nas brincadeiras e nos jogos nos auxiliam a promover maior diversidade do convívio entre elas. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo, as regras, além de proporcionarem a condição para que a brincadeira ocorra, também faz as crianças aprenderem a conviver com seus pares, respeitarem suas ideias e propostas (SÃO PAULO, 2019).

Essa turma, em especial, por mais que cada criança tenha suas preferências na formação dos pares, geralmente é muito tranquila em relação a esse aspecto (convivência com os pares para além de suas preferências pessoais). Porém, especialmente nesse dia, talvez por ser “dia de brinquedo”, em que as crianças podem trazer o brinquedo de casa, eles estão voltados a formar suas “panelinhas”.

Mesmo com esse contratempo, continuei dentro da proposta e apresentei as regras do jogo “Casa, morador ou terremoto”, tomando o cuidado de aos poucos aumentar sua dificuldade. A posição de morador é idêntica ao “Coelhinho sai da toca”, e as crianças no geral, uma vez entendida a dinâmica do jogo anterior, conseguiram passar por essa etapa tranquilamente. As coisas foram se complicando justamente quando fui colocando os novos elementos ao jogo, os movimentos de casa, em que as crianças que formam os pares mudam de lugar buscando outros moradores (que permanecem parados no mesmo lugar), e o movimento de terremoto em que todos devem trocar de pares (tantos as casas como os moradores). Conforme a confusão ia se armando eu tive que retornar muitas vezes ao início para que as crianças conseguissem se organizar. Logo percebi que apresentar as duas atividades no mesmo dia não tinha sido uma escolha muito assertiva.

Percebi que jogos e brincadeiras competitivas não proporcionavam uma relação entre as crianças necessária para as brincadeiras de boi. Essas

características de competitividade presentes durante esses três primeiros encontros nos tiravam do caminho da colaboração e do senso de grupo necessário para o auto do boi e nos colocavam frente a características individuais que não nos ajudariam e não proporcionariam uma experiência individual de consciência corporal. Dessa forma, para a aplicação de um projeto semelhante essas atividades competitivas devem ser evitadas.

Por outro lado, os jogos têm como características a ampliação e diversidade no convívio entre as crianças e, visto que o próprio auto do boi consiste numa criação coletiva dos brincantes, são mais apropriados para esse projeto, conforme observei em minha vivência com o grupo Cupuaçu.

Dessa forma, as brincadeiras e os jogos precisam ter uma comunicação com essa expressão da cultura popular brasileira, fato que não ocorreu nesse momento e nos encontros anteriores.

Figura 17- De volta à sala nós discutimos nossa experiência com os jogos, e quais as preferências das crianças.



Fonte: Arquivo Pessoal

4º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Nosso chapéu de caboclo-de-fitas

Dançando com fitas

Onde queremos chegar?

Confecção dos adornos para a apresentação;

Noção de tempo e espaço em cena;

Entrosamento do grupo para a cena.

Nascimento – Nesse momento, reunidos em roda, falei sobre as atividades com as fitas coloridas. Mas antes de iniciar investiguei com as crianças como poderíamos usar as fitas na nossa apresentação. Uma vez que elas foram ouvidas, cada uma a seu tempo, iniciamos o nosso batismo.

Batismo – Nesse momento ofereci chapéus de palha, fitas e cola branca para as crianças montarem seus próprios chapéus para a apresentação do auto do Bumba meu boi. Essa foi uma adaptação da oficina que ocorreu no Morro do Querosene com as crianças nos dias de festa e antes do “boi mirim” que é uma brincadeira de boi que ocorre antes das brincadeiras do “boi grande”.

Celebração – Dança com fitas (Música: “Até a Lua”, do Grupo Cupuaçu). Foram disponibilizados para as crianças pedaços de fitas de cetim com 80 centímetros e, inspiradas pela música, elas mantiveram a fita em movimento com as mãos. As crianças ficaram dispostas em círculo. Um dos objetivos foi formar uma coreografia coletiva com as fitas, que serviram como o limite de espaço entre uma criança e aproximação para a movimentação na toada.

Morte do boi – Nesse momento continuamos a enfeitar nosso chapéu de caboclo-de-fita. Na sequência, em roda, conversamos sobre esse personagem e sua participação em nosso auto. O chapéu é um dos elementos que o identifica. Além do colorido que esse personagem traz, é a evolução de sua dança que delimita com uma roda a dança dos demais personagens que ficam ao centro junto com o boi.

Ressurreição

Diário de bordo quarto encontro

As atividades desse encontro contaram com a ajuda de algumas mães que se voluntariaram. Elas cortaram as fitas e auxiliaram as crianças na

distribuição do material para a confecção dos chapéus que usamos na nossa *performance*. Nessa atividade também contei com o auxílio dos professores Hamilton e Leila, o que tornou a organização bem mais tranquila. Lembro que projetos que envolvem a família ampliam o significado e o sentimento de pertencimento das crianças, que sentem o acolhimento e o interesse dos pais por suas produções.

Nos documentos oficiais, desde a constituição de 1988 (BRASIL, 1988), passando pela LDB (BRASIL, 1996), pela BNCC (BRASIL, 2017) e chegando até o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), nos apresentam a importância da família na Educação das crianças, dentro e fora da escola. Em minha prática pedagógica procuro sempre o envolvimento dos pais em diversas atividades. Essa noção de pertencimento das crianças provoca nos pais, por meio da reação das crianças, laços afetivos com a escola. Propostas como trabalhar cultura popular em que apresentamos, por exemplo, o Bumba meu boi têm maior aceitação por parte dos pais quando eles se sentem parte da proposta. Põem de lado alguns preconceitos. Conhecer a cultura popular brasileira e esse contato por meio do relato das crianças ou de atividades em que os pais estejam presentes favorecem o conhecimento e a compreensão dessas culturas.

Nos dias que antecederam essa atividade, as crianças escolheram por votação que na frente de cada chapéu colaríamos uma estrela com *glitter* para enfeitar. No morro do Querosene, o Grupo Cupuaçu realiza essa atividade, oferecendo para as crianças alguns recortes de figuras como estrelas e luas para colarem nos chapéus.

Nesse dia, a segunda atividade lembrava muito a dança com lenços, mas dessa vez usamos as fitas que enfeitariam posteriormente os chapéus. Essa brincadeira ficou para a última hora do encontro, enquanto a cola dos chapéus secava, e foi, nas palavras das crianças, relaxante. Consistiu em dançarmos a toada do Grupo Cupuaçu, “Até a Lua”, agitando nossas fitas com o objetivo de movimentá-las sem deixar que elas parassem. O movimento todo foi muito bonito e as crianças exploraram bem o espaço da sala de aula. Para ter mais espaço, afastei as mesas e cadeiras.

Finalizamos nosso dia conversando sobre tudo que fizemos relacionado ao Bumba meu boi. O Rodrigo perguntou se faremos mais “enfeites” para dançar o boi. Gabriela perguntou se quem tinha faltado também faria o chapéu, pergunta motivada pelo fato de uma de suas amigas ter faltado no encontro. Respondi que sim, tinha bastante coisa para fazer, uma delas era o nosso próprio boi, que faríamos mais adiante. A animação foi geral, Kauã até bateu palmas.

Proporcionar essa atividade para as crianças dialoga com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, da BNCC (BRASIL, 2018), no qual elas têm contato com outras linguagens estéticas voltadas às artes visuais desenvolvendo na criança a sensibilidade estética e sua potencialidade criativa.

A atividade transcorreu tranquilamente, e as crianças se mantiveram muito concentradas. Dessa forma, ficamos nessa atividade quase até a hora de irmos para o jantar, o que deu uma hora e meia, mais ou menos, bastante tempo para crianças da Educação Infantil. Pude perceber como estiveram envolvidas nessa experiência, por vários motivos creio eu, a presença de alguns outros adultos no auxílio deles, e o fato de ser das atividades que eles apreciam muito em desenvolver, com materiais diferentes e que trariam elementos novos para a brincadeira de Bumba meu boi, o que reitera dentro de minha prática a presente e constante participação das crianças em todo o processo criativo. Deve haver a mão e a opinião delas, as protagonistas, e minha proposição como professor.

Figura 18 – Confecção dos chapéus dos Caboclos de Fita



Fonte: Arquivo Pessoal

5º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

No ritmo dos sapatos

Ciranda/ Ponte da Vilaça

Onde queremos chegar?

Vivenciar os movimentos de cada parte do corpo;

Criação a partir dos jogos de improvisação;

Criação de ritmos e movimentos.

Nascimento – Em roda de conversa apresentei a proposta que foi desenvolvida no momento da “Celebração”, a brincadeira de roda “Ponte da Vilaça”, basicamente um jogo de imitação. Ele nos foi útil para familiarizar as crianças com o círculo/cordão, no qual dançamos o Bumba meu boi. Esse jogo em roda está no CD *Todo mundo dança* e esteve presente nos ensaios e brincadeiras com as crianças nas festas do Grupo Cupuaçu.

Batismo – A brincadeira que seria apresentada nesse momento do encontro chama-se “No ritmo dos sapatos” e é uma versão da brincadeira “Escravos de Jó”. Porém ela não ocorreu por motivos que descrevo no diário de bordo do quinto encontro.

Celebração – Começamos então nossa ciranda da “Ponte da Vilaça”. A faixa “Ponte da Vilaça”, do Grupo Cupuaçu, no CD *Todo canto dança*, traz em seu enredo a movimentação que as crianças devem ir criando, conforme a sua evolução. Assim, quando a música fala que as cozinheiras passam pela ponte, as crianças criam movimentos para as cozinheiras, quando os pintores passam, devem criar suas danças dos pintores e assim por diante.

Morte do boi – Em roda de conversa discutimos a atividade. Um dos pontos altos dessa discussão foi o comentário de várias crianças de que haviam apreciado a música.

Ressurreição

Diário de Bordo do quinto encontro

Nesse encontro minha turma passou por um dia atípico, o que dependendo do período do ano costuma ser algo corriqueiro. Atípico pois durante o processo do projeto piloto não havíamos, até agora, recebido colegas de outra classe por motivo de falta de seus respectivos professores. Corriqueiro porque, em uma escola grande como a nossa, em alguns períodos do ano nos confrontamos com a falta de alguns docentes, por motivos diversos. Devido a esse fato muitas salas foram divididas entre os docentes presentes. A turma em que leciono é de crianças de 6º ano (crianças de cinco anos idade e que completarão seis anos) e recebemos crianças do 5º ano (com idade de 4 anos e completarão 5 anos).

Existe toda uma dinâmica quando recebemos crianças de outras turmas e, para que elas também sejam atendidas, precisamos fazer algumas adaptações em nossa rotina. É preciso redobrar a atenção, uma vez que não temos tanta familiaridade com crianças de outras turmas, não conhecemos seus nomes e no período em que elas estão em nossa sala estarão inseridas em uma rotina diferente.

Para esse encontro estava previsto a atividade “No ritmo dos sapatos”. Devido à complexidade, optei pela substituição dessa brincadeira para realizar apenas uma: a ciranda. Justifico esse fato com a tentativa de acolher as crianças que se encontram em um nível diferente de desenvolvimento e não acompanharam o processo desde o início, mas que eram plenamente capazes de brincar a ciranda da “Ponte da Vilaça”.

A ciranda foi realizada no pátio da escola com o auxílio da música “A ponte da Vilaça”, mantendo mais uma vez, os elementos contidos no projeto piloto propostos para o encontro.

Todos gostaram muito da atividade, dançaram e fizeram o que foi proposto na brincadeira. Devido ao maior número de alunos a atividade levou mais tempo e a repetimos mais vezes, um dos motivos que inviabilizou o acontecimento da roda de conversa. Eu poderia ter organizado melhor esse tempo, mas, entre outras coisas, temi que a presença da outra turma

interferisse nessa dinâmica. Considero que isso foi um equívoco, pois a participação de outras crianças poderia enriquecer esse momento. Afinal, brincar de boi é ter a presença da diversidade na brincadeira, ter outras crianças é ter maior diversidade, privar as crianças desse aspecto não foi no momento a melhor ideia, por isso, em outra oportunidade de aplicação de um projeto semelhante e tendo a oportunidade de unir mais turmas nesses jogos e brincadeiras, creio que terei outra postura.

Figura 19 – Brincadeira de Ciranda Ponte da Vilaça



Fonte: Arquivo Pessoal

6º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Empapelando e preparando o nosso boi

Onde queremos chegar?

Reflexão sobre a figura do boi na brincadeira de Bumba-meu-boi;

Produção do nosso Bumba meu boi.

Nascimento – Em roda de conversa iniciei o assunto perguntando para as crianças por que a figura do boi é importante na história do Bumba meu boi. Após ouvir suas impressões e ideias sobre o personagem e sua importância no auto, propus que fizéssemos o boi da nossa apresentação.

Batismo – Esse foi o momento de dizer como queríamos o nosso boi no papel. Assim, cada criança desenhou como imaginava e desejava que fosse o boi e como ele estaria enfeitado. Esses desenhos servirão de inspiração quando formos enfeitar o boi.

Celebração – A estrutura do corpo do boi foi feita com as crianças. Construímos uma escultura em papel para a cabeça e o corpo foi feito a partir de uma caixa de papelão. Essa estrutura recebeu então uma cobertura de pedaços de papel pardo que foram colados. Esse processo é conhecido pelo nome empapelamento. Chegou então a hora de dar vida ao nosso boi e nós o pintamos e envernizamos com cola branca.

Morte do boi – Para finalizar nossa atividade, fizemos uma votação para ver como seria o couro do nosso boi a partir do desenho que as crianças haviam feito. Após a votação colamos as produções no mural da escola. Esse boi construído por nós foi utilizado no auto.

Ressurreição

Diário de bordo do sexto encontro

Começamos o dia em roda conversando sobre a figura do boi. Perguntei para as crianças porque o boi era tão importante na história do Bumba meu boi. O Rodrigo respondeu prontamente que ele é importante porque a história é dele. Se não fosse o boi não teria história. A Isabelli disse que o boi era importante na história pelo fato de que a Mãe Catirina teve vontade de comer a língua do boi.

Nesse ponto, observo o quanto as rodas de conversa enriquecem o processo de protagonismo das crianças, e como a todo o momento as vozes das crianças podem ser percebidas nos caminhos que vão se abrindo dentro dele. Refletindo sobre o trajeto de construção da imagem do boi pelas crianças, vimos que iniciamos pela história contada, o que rendeu imagens de Mães Catirinas loiras e que lembravam princesas, algo que foi se transformando conforme as crianças foram tendo contato com as imagens impressas e vídeos que serviram como referências para elas. Isso nos mostra a importância representadas por essas referências, ainda que audiovisuais, e a necessidade

do reconhecimento das contribuições e a participação dos povos originários e afrodescendentes na produção cultural nacional, que é referendado inclusive nos documentos como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). Nesse sentido trabalhar elementos cênicos, musicais e coreográficos do Bumba meu boi possibilita essas reflexões acerca das contribuições culturais desses povos.

O segundo ponto foi trazer as imagens impressas, presentes no capítulo anterior onde trato sobre os personagens do Auto. A partir disso pude perceber alguns olhares de surpresa. As máscaras dos personagens Mãe Catirina e Pai Francisco lhes davam um aspecto mágico, algumas crianças até perguntaram se eles eram bonecos e outras respondiam prontamente que eram pessoas vestidas ou palhaços. Os vídeos, que apresentei após ter-lhes mostrado as imagens impressas, e por serem uma linguagem com a qual as crianças estão muito familiarizadas, prendeu a atenção plenamente e foi importante na construção de suas referências. Inclusive para responder perguntas que vieram a seguir.

Eu perguntei para as crianças se o boi da apresentação era um boi de verdade ou não? A Rafaella respondeu que era um boi de mentira, um boneco. E eu perguntei do que eles achavam que era feito o boi. A Vitória respondeu que era de pano, Rodrigo disse que era de papel e Marcos disse que era de madeira. As outras crianças tiveram respostas parecidas. Informei a elas que podia ser de todos os materiais que eles disseram e que iríamos fazer o nosso boi. Baseado nos desenhos que as crianças fizeram, construí uma estrutura de papel para que as crianças empapelassem e pintassem. Esse é um processo com o qual estou familiarizado, construir estruturas de papel com três dimensões a partir do desenho das crianças, que se transformam em esculturas que geralmente enfeitamos a sala de aula. Dessa forma, usei essa técnica para reproduzir o desenho escolhido por elas para ser a cabeça do boi. Como o corpo do desenho que elas escolheram apresentava uma forma quadrada, escolhi uma caixa de papelão para que trabalhássemos o corpo do boi.

Nesse momento reflito sobre como trabalhar com cultura popular brasileira, em especial o Bumba meu boi, apresenta tanta semelhança com os

campos de experiência na Educação Infantil (BRASIL, 2018), no sentido em que as linguagens artísticas se misturam de maneira híbrida. Uma das atividades que as crianças mais apreciaram nesse processo foi construir o boi e trazê-lo à realidade a partir dos desenhos que fizeram. Um boi com cara preta e um tecido florido de fundo laranja no qual elas colaram as lantejoulas e que teve início com uma caixa de papelão.

Figuras 20 e 21 – Empapelando e pintando o Boi



Fonte: Arquivo Pessoal

7º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Jogo de mímica do boi

Onde queremos chegar?

Apropriação da história;

Criação a partir dos jogos de improvisação;

Criação dos personagens do auto.

Nascimento – Em roda de conversa perguntei para as crianças se se lembravam de todos os personagens da história do Bumba meu boi. Uma vez que as crianças expuseram os personagens de que se lembravam, fiz uma lista com seus nomes. Expliquei que essa lista era importante para uma brincadeira que faríamos adiante. Propus que fizéssemos o desenho dos personagens em cartões de papel, o que nos ajudaria na próxima atividade. Para a brincadeira,

preparamos umas cartas com as seguintes ilustrações feitas pelas crianças: índias, Mãe Catirina, Pai Francisco, Amo, Pajé e Boi, personagens do auto do Bumba meu boi.

Batismo – Sentadas em círculos, algumas crianças escolheram uma das cartas produzidas anteriormente para que pudessem fazer a mímica para as demais crianças. As outras crianças deveriam adivinhar qual personagem do auto do Bumba meu boi o colega estava interpretando.

Celebração – A proposta aqui foi um jogo de improvisação com o tema “O Bumba meu boi”. Após o jogo de mímica, recontei a história do Bumba meu boi para lembrarmos detalhes. O objetivo era que as crianças dramatizassem essa história utilizando para isso os recursos de construção dos personagens do jogo anterior, entre eles a imitação.

Morte do boi – Em roda de conversa comentamos a improvisação. Quando perguntei quem queria interpretar e quais personagens, partiu da turma a escolha das crianças que seriam os personagens do auto. Os personagens principais foram escolhidos a partir das interpretações que as crianças fizeram anteriormente. Para finalizar, discutimos as atividades que fizemos desde o início do projeto. Perguntei sobre as músicas que ouvimos e sobre as brincadeiras que fizemos. Posteriormente rememoraríamos as brincadeiras que tivemos desde a primeira aula para que pudessemos observar qual foi a nossa trajetória até esse momento dos ensaios.

Ressurreição

Diário de bordo do sétimo encontro

Iniciei a aula em roda, com todos sentados no chão, pedindo que as crianças me recontassem a história de Mãe Catirina e Pai Francisco. Eles fizeram animadamente, a princípio se embolando, mas logo se organizaram, foi preciso apenas o pedido para que cada um falasse um pouco pois informei que queria anotar o que elas estavam falando e se o fizessem muito rápido eu não conseguiria, o que eles atenderam prontamente.

Uma vez organizada nossa bagunça, as crianças contaram com muitos detalhes a história do Bumba meu boi. Após a contação por parte delas,

fui escrevendo o nome dos personagens na lousa e, ao lado do nome, coleí fotos com figuras dos personagens.

Anunciei que iríamos imitar os personagens da história dançando. Eu colocaria uma “música de boi”, expressão que passaram a usar quando ouvíamos as toadas. Nesse jogo, teríamos que imaginar como cada personagem se movimenta e dança. Assim, quando eu mostrasse a figura do Pajé, todos criariam a sua dança do Pajé, quando fosse a Mãe Catirina, todos criariam sua dança como se fossem ela, e assim por diante.

Foi um momento muito animado para as crianças durante o jogo. Fiquei surpreso com a criatividade para diferenciar um personagem do outro.

Na celebração, a ideia era que eles fizessem uma apresentação da história do Bumba meu boi para as crianças da outra turma e que cada criança fosse um personagem da história. Perguntei para eles como todos poderiam participar? Isabelle respondeu que na hora da dança, de fazer o boi viver, todos poderiam dançar. Para os personagens principais as próprias crianças entraram em consenso decidindo quem seria o Pai Francisco, Mãe Catirina e o Boi, decidindo entre as crianças que manifestaram interesse e propondo um rodízio entre os personagens.

Isso me faz pensar em como o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) cita Dewey (1940, 1959) quando este fala que a educação confunde-se com o processo da vida em sociedade, ela é progressiva e construtiva, transformadora e emancipadora. Planejar as situações são um exercício dessa corresponsabilidade, que remete à clareza de propósitos educativos e permite às crianças contribuir com suas experiências pessoais e opiniões. Ele identifica a democracia e a liberdade como um processo individual de pensar de maneira inteligente (SÃO PAULO, 2019).

Com isso, Rodrigo e Paulo quiseram ser o Boi; Kauã e Marcos, o Pai Francisco; Rafaella, Isabelle, Alice e Gabriela, a Mãe Catirina e Paulo ficou como Pajé. As demais crianças se dividiram entre os índios e os caboclos de fita.

Uma vez escolhidos quem fariam os personagens, pedi para as crianças fazerem o teatro da história do Bumba meu boi, contando-a como se cada um deles fosse o personagem. Rafaella perguntou se “a gente ia

apresentar o teatro para alguém?” Respondi que sim, que iríamos contar essa história para outras turmas de crianças menores. E isso causou uma grande animação na turma. A partir de então, eles começaram a “brincar” de fazer teatro em diversos momentos da rotina, nas brincadeiras livres eles passaram a ensaiar a história e repeti-la muitas vezes. Essa movimentação também causou a formação de núcleos paralelos de ensaios, com outras crianças fazendo os personagens. Isso enriqueceu o processo, uma vez que os grupos passaram a se observar e reproduzir o que eles achavam de interessante na representação do colega.

Ao observar as crianças em suas brincadeiras de imitação e recriação dos movimentos dos personagens do auto do boi, fiz uma leitura do momento a partir da perspectiva de Faria (2012), que menciona que nesse processo de imitação e repetição ocorre um movimento de reprodução interpretativa, ou seja, as crianças não absorvem simplesmente por mera assimilação, mas produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. Isto ocorre porque elas possuem a capacidade de transformar o mundo e agir sobre ele (FARIA, 2012).

Nesse sentido, lembro-me de Machado (2010) e sua criança *performer*. Ela nos fala que a partir do mundo apresentado para as crianças pelos adultos, a criança performa em um autêntico exercício de seu protagonismo, em seu corpo e pelo corpo, pelo brincar, criando suas narrativas próprias, experimentadas por elas nas brincadeiras teatrais.

Em determinado momento da brincadeira, um grupo de crianças veio me perguntar se poderíamos ver o filme do boi que vimos no dia do vídeo. Desde o início do processo, em nossos dias de vídeo, uma vez por semana, passei a trazer referências do auto, das danças e de diversas manifestações de boi pelo Brasil. O que foi repertoriando-os com imagens, gestos e músicas. Perguntei qual vídeo eles queriam rever, e eles pediram o da Preguiça e do Cupuaçu⁴¹.

⁴¹ PROGRAMA CATALENDAS. O Boi Bumba. In: **PORTAL DA CULTURA – PA**. 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=lkgcdd5RowU>>. Acesso em: 18 jul. 2020.
GRUPO CUPUAÇU. Grupo Cupuaçu – Auto do Bumba-meu-boi. In: **Grupo Cupuaçu – Danças Populares Brasileiras**. 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A_Vn1-yCUPI&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Disse então para as crianças que traria o vídeo no nosso dia de vídeo.

Para esse encontro havia planejado uma conversa para refletir sobre como chegamos até esse momento e as coisas que fizemos que eles acharam mais interessantes ou divertidas. Mas o dia tinha sido longo e intenso em tudo que fizemos e achei que essa conversa teria de ficar para um próximo encontro. Talvez, pela própria empolgação das crianças, nem precisasse acontecer, ou aconteceria de maneira natural com a manifestação delas como foi agora, pedindo para rever um vídeo. Afinal, as crianças estavam muito empolgadas com tudo que estavam vivenciando. E isso ficava claro até pelo retorno que algumas famílias passaram a dar por meio do grupo de *Whatsapp* que temos.

Alguns pais relatavam como as crianças chegaram em casa comentando as histórias de Bumba meu boi e as brincadeiras que envolviam essas histórias. Isso também despertou a curiosidade dos pais sobre o assunto. Como em breve teríamos reunião, seria o momento de mostrar como anda nosso trabalho, entre eles, apresentar o texto coletivo, resultado do reconto feito pelas crianças sobre o Bumba meu boi, livremente inspirada no vídeo do grupo Cupuaçu⁴² que segue abaixo:

O Bumba-meu-boi

Em uma noite estrelada de junho, com uma lua muito linda no céu, época das festas juninas, vaqueiros, índias, um amo e um lindo boi, bailavam e cantavam. Enquanto isso, perto daquela festa, Pai Francisco e Mãe Catirina conversavam sobre um desejo muito estranho da mãe Catirina. Ela estava grávida e com uma vontade incontrolável de comer língua de boi. Mulher grávida tem uns desejos muito estranhos. Mãe Catirina dizia assim para o Pai Francisco:

⁴² GRUPO CUPUAÇU. **O Auto do Bumba-meu-boi**. 1997. Disponível em: <https://youtu.be/A_Vn1-yCUPI>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Figura 22 - Mãe Catirina



Ilustração de Stella Santos Rodrigues

— Chico, ô Chico homem, eu estou com desejo louco de comer língua de boi.

Pai Francisco ficou indignado com aquele desejo da sua mulher e disse.

— Ô mulher logo língua de boi? Por que você não come um umbu, um cupuaçu, come mandioca, come carne seca... onde que eu vou arranjar língua de boi?

Mas a Mãe Catirina era teimosa e estava com muita vontade. Disse então assim para o Pai Francisco:

— Eu quero porque quero e o que eu quero é língua de boi. E tem que ser de um boi igualzinho o que eu vi no meu sonho, um boi com o couro preto e todo colorido, um boi que dança, e que tem uma língua vermelhinha, suculenta, me dá até água na boca.

E de tanto insistir, Mãe Catirina quase que obrigou o Pai Francisco a sair pelo mundo atrás desse boi dançarino.

Andaram muito, para lá e para cá, mas todos os bois que encontravam não eram o boi do desejo da Mãe Catirina, e continuavam andando em busca do tal boi. Andaram, andaram e andaram, até que

chegaram num lugar onde estava tendo uma festa junina. E no meio da festa, dançando, Catirina viu o boi dos seus sonhos, um boi preto e todo colorido, e nesse momento ela gritou para o Pai Francisco.

— Chico, é desse boi que eu quero comer a língua!

Figura 23 – O boi



Ilustração de Stella Santos Rodrigues

Pai Francisco então deu um grito no meio da festa, parem já essa festa, eu quero saber quem é o dono desse boi? Esse boi é muito lindo, é o senhor do dono desse boi? Perguntou Pai Francisco para o Amo que se encontrava cantando na festa, ao que ele respondeu:

— Sou eu sim você está atrapalhando a nossa festa, diga logo o que você quer?

E Pai Francisco respondeu:

— Olhe essa daqui é Mãe Catirina, e ela está grávida, tá buchuda, com um desejo danado de comer uma língua. E esse boi aí, é o boi que ela tá com desejo de comer a língua. Será que o senhor não pode vender esse boi pra nós?

Mas o dono do boi respondeu que não, que não podia vender um boi tão bonito pra ele e que aquele era um boi muito querido de todos, ao que todos que estavam na festa concordaram.

A Mãe Catirina ficou revoltada e brigou com o Pai Francisco, ela dizia pra ele:

— Chico faz alguma coisa, eu quero comer a língua daquele boi, faz alguma coisa. Ou você quer que nosso filho nasça com cara de boi, ou de língua de boi?

Pai Francisco ficou bem quieto, mas ele era malandro, tinha um plano para pegar, e ficou junto com a Mãe Catirina na festa dançando, até que uma hora em que todo mundo estava distraído Pai Francisco sequestrou o boi, levou ele pro meio do mato e tirou a língua do boi.

Figura 24 – Pai Francisco



Ilustração de Stella Santos Rodrigues

De repente surgiu uma voz gritando, minha gente o boi sumiu, o boi sumiu minha gente! O Amo ficou desesperado perguntou se alguém tinha visto o boi, e um menino que estava na festa disse que viu Pai Francisco e Mãe Catirina levando o boi pra mata. O amo então mandou os vaqueiros atrás deles e eles voltaram de mão abanando, sem boi, sem Mãe Catirina e sem o Pai Francisco.

Nessa hora, o amo teve a ideia de mandar os índios pegarem o Pai Francisco porque eles conheciam muito bem a mata. Não deu outra, eles o capturaram, e junto veio Mãe Catirina.

O amo perguntou:

— Cadê meu boi Pai Francisco? E Pai Francisco, com cara de cachorro que quebrou a tigela disse que não sabia de nada. Mas o amo tanto perguntou, tanto perguntou que ele não teve mais como mentir e disse:

— Tá bem, tá bem, eu levei o boi pro mato e tirei a língua dele pra dar pra minha mulher uai, pronto, e ele tá lá no mato.

Assim, os vaqueiros e os índios trouxeram o boi de volta para a festa, mas ele estava tão muxoxo, tão fraquinho, que parecia que ia morrer a qualquer momento. Foi quando o Amo ameaçou. Se esse boi morrer, você também morre. E Pai Francisco, com muito medo, teve a ideia de chamar o pajé da tribo para fazer uma pajelança.

As índias foram correndo na tribo e trouxeram o pajé, que se debruçou com seu chocalho sobre o boi e disse:

— Se o boi urrar ele vive. Todos ficaram aguardando e depois de esperar e de muita tensão, o boi urrou e levantou dançando, mais lindo do que nunca. Todos deram um grande viva e continuaram festejando.

Figura 25 – Crianças no jogo de imitação.



Fonte: Arquivo Pessoal

8º, 9º, 10º e 11º ENCONTROS DO PROJETO PILOTO

O Auto do Bumba-meu-boi (Ensaios)

Nascimento – Esses encontros foram reservados para os ensaios do auto. Em roda de conversa disse para as crianças que a cada ensaio repetiríamos um dos jogos ou brincadeiras relacionados no encontro anterior como preferidos por eles para nosso aquecimento. Relembramos quem são os personagens da história do Bumba meu boi. Partindo dessas memórias e já escolhidas as crianças que interpretariam os personagens, iniciamos os ensaios do auto.

Batismo – Dançamos uma toada de boi do Grupo Cupuaçu. Nesses momentos as crianças aprenderam a disposição com a qual executaríamos os movimentos coreográficos. Essa disposição circular esteve presente em várias brincadeiras e jogos propostos para que chegassem ao momento do ensaio da apresentação familiarizados com espaço e forma das coreografias presentes no auto do Bumba meu boi. Formamos um círculo maior com os caboclos-de-fita e dentro dele estavam os personagens Mãe Catirina, Pai Francisco, Pajé, índias, Amo e Boi. Assim, o movimento, o corpo e o espaço se relacionaram com as transformações proporcionadas pelas interações entre as crianças e seus respectivos personagens. Tudo isso em relação às personagens que estavam dentro do círculo maior. Para os caboclos-de-fitas, a observação em relação aos seus movimentos foi a de fazer os que privilegiassem o esvoaçar das fitas dos chapéus. Aqui o que considere foi o processo de criação, a relação com seus pares durante a dança da toada que abriu e fechou o nosso auto.

Celebração – A celebração foi o ápice da nossa apresentação, e ela seguiu um roteiro adaptado por mim com as crianças, baseado no que é apresentado pelo grupo Cupuaçu, que deu suporte para as improvisações. O roteiro seguiu com a chegada do Pai Francisco e Mãe Catirina na festa, ela pede a língua do Boi por conta do seu desejo de grávida e Pai Francisco tentará convencê-la a comer outra coisa, afirmando que aquele é o boi mais querido do amo, e que por isso não é boa ideia matá-lo. Mas Mãe Catirina está irredutível em sua vontade. Convencido por sua esposa, Pai Francisco aproveita um momento de distração do grupo e tira a língua do Boi, levando-o à morte. Este é o momento em que os caboclos-de-fita, o Amo, as índias e o Pajé saíram de cena. Quando retornam o Amo e os caboclos, encontram o Boi morto. Porém, um dos caboclos-de-fita, diz ter visto Pai Francisco rodeando o Boi. Por ordem do Amo,

os caboclos-de-fita vão atrás de Pai Francisco. Quando o trazem, ele nega o que fez, mas em determinado ponto confessa. Mãe Catirina, desesperada com o castigo que seu marido pode receber fala para o Amo que o Pajé é capaz de ressuscitar o Boi. Entram o Pajé e as índias, forma-se novamente o círculo em torno do Boi com todos dançando e o boi ressuscita. Nesse final as crianças dançam uma nova toada.

Morte do boi – Nesta etapa do projeto-piloto, e porque tivemos os ensaios com a mesma proposta nos quatro dias, propus algo diferente para cada dia. No primeiro dia, fazemos uma roda de conversa em que as crianças foram estimuladas por meio de perguntas a falar a respeito do auto do Bumba meu boi. No segundo dia tivemos uma nova roda de conversa, onde pautamos o que ficou diferente do ensaio anterior. A partir dessa percepção, as crianças foram convidadas a registrar por meio de desenho o nosso dia de ensaio.

No terceiro dia nos reunimos em duplas e trios para realizar desenhos coletivos em cartolina, que serviram como cartazes para a apresentação do auto. Esses cartazes foram fixados em diversos lugares da escola.

Para o quarto ensaio nossa volta à calma foi passar pelas salas de aula convidando as crianças das demais salas para a apresentação do nosso Auto do Bumba meu boi.

12º ENCONTRO DO PROJETO PILOTO

Apresentação do auto do Bumba meu boi

Como fizemos – Nessa data apresentamos o resultado de nossas oficinas, o Auto do Bumba meu boi, para as demais crianças da escola no auditório do CEU Pera Marmelo, finalizando nosso projeto-piloto. Ressalto que nesse dia os pais e responsáveis foram convidados a assistir à apresentação.

RECURSOS PARA OS ENCONTROS

Bonecos e brinquedos;
fantasias e tecidos;

compact disc, músicas em MP3;
filmes e vídeos;
sala de aula, sala de dança, pátio/vão livre, teatro;
som, televisão e aparelho de DVD.

Ressurreição

Diário de Bordo do oitavo ao decimo segundo encontro

Do 8º ao 11º encontro as crianças ensaiaram para apresentar o auto e a dança de Bumba meu boi para os colegas das outras salas, na reunião de pais e finalizamos apresentando a dança na festa da cultura popular do CEU EMEI Pera Marmelo, o que constituiu o 12º encontro. Essa última apresentação foi uma consequência do processo, tanto as crianças quanto os pais manifestaram o desejo para que ocorresse a apresentação do auto do boi na festa de Cultura Popular que ocorre no CEU.

As crianças estavam realmente envolvidas, cantando as músicas em diversos momentos de suas brincadeiras livres, como já relatei, tendo surgido elementos do boi nas brincadeiras. Inclusive com algumas barrigas de grávida feitas com as almofadas da sala e bebês que nasciam e eram levados para o pediatra. Lembro que temos duas mães grávidas, fato que foi citado nas rodas de conversa pelas crianças (primeiro encontro).

Os passos de dança com os quais tive contato no Grupo Cupuaçu foram trabalhados com as crianças. Elas fizeram a sua leitura, recriando em seus corpos a sua própria maneira de dançar, com clara referência àquilo que lhes foi passado. Nos momentos de vídeo puderam assistir o próprio Grupo Cupuaçu fazendo a sua *performance* (MACHADO, 2010). Isso também contribuiu para as suas respectivas criações.

Percebo que, mais do que acertar ou errar, as crianças estão se divertindo e veem tudo como uma grande brincadeira, divertida, prazerosa e muito expressiva. O fato de que as crianças percebem o Auto do Bumba meu boi como uma brincadeira dá a noção do quanto as crianças se apropriaram de seu sentido e o quanto foi significativo para elas.

O trabalho em processo/ *work in process* do qual nos fala Machado (2010) lembra que a atividade teatral, seu valor e significado vão ocorrendo dia a dia, encontro a encontro, jogo a jogo, o que liberta as crianças dos limites do que é certo e errado, de ensaios e apresentações formais. Essa aproximação da Educação Infantil com o teatro pós-dramático que também percebemos nos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017) possibilitam e potencializam a dramaturgia presente no Bumba meu boi, que transita pelas linguagens do teatro, da contação de história, da literatura, da dança e das artes visuais tornando-a essa grande *performance* pela qual as crianças passaram durante todo o caminhar do projeto-piloto.

Paralela à atividade de ensaiar os passos e o auto, sintetizando o que aprenderam, continuamos enfeitando nosso boi, as roupas e os chapéus para a apresentação e isso deu um ânimo a mais para as brincadeiras. Ensaiar com os adereços e com o boi foram fatores importantes para construir essa imagem de brincantes de boi pelas crianças.

Outro fator que deixou as crianças bem animadas também foi o fato de que ensaiamos algumas vezes no palco do CEU, com as luzes do teatro e alguns colegas na plateia.

As crianças estiveram muito envolvidas no processo, brincaram os jogos apresentados, ensaiaram nos momentos de parque ou livres, continuaram enfeitando o boi e na atividade do calendário algumas das crianças começaram a contar quantos dias faltavam para a festa da Cultura Brasileira, pois queriam mostrar o teatro para os seus pais.

Mesmo pensando que a apresentação não constituiu o momento mais importante desse processo todo, com certeza ele foi a coroação da participação dos pais, que puderam vivenciar o fruto do trabalho das crianças.

Desde o surgimento da ideia de trazer o boi a partir da curiosidade das crianças por essa figura que surgiu na história de Ricardo Azevedo (2008), “O vaqueiro que nunca mentiu”, e evoluiu para a história do Bumba meu boi, que apresenta personagens com camadas mais densas, como Pai Francisco e Mãe Catirina, o que existe é um universo de caminhos a trilhar que vão sendo gradativamente escolhidos conforme as crianças exercitam a democracia, tornando-se protagonistas nesse projeto. Mais do que ditar regras ou uma

receita a seguir, o projeto sugere possibilidades que vão sendo transformadas a partir do grupo de crianças que as estiverem vivenciando.

Algumas brincadeiras e jogos que programei com as crianças não se relacionaram diretamente com a proposta como um todo, não apresentando a intenção pedagógica adequada ao trabalho com o Bumba meu boi. Por esse motivo, para um próximo projeto, utilizaria apenas as propostas que se apresentaram adequadas e que de fato contribuam para evidenciar a construção do boi em uma proposição dialógica com as crianças.

Parto do princípio de que o trabalho do professor é sempre procurar a reflexão acerca de sua prática docente. Sendo assim, para um próximo projeto, com a mesma temática, e pensando em uma próxima turma, reflito sobre a necessidade de substituir alguns jogos e brincadeiras em uma nova proposta aplicada por mim.

Figura 26 – Crianças finalizando a pintura da cabeça do boi.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 27 – Ensaios do boi no vão livre.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 28 – Ensaios do boi no vão livre.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 29 – Ensaio no Teatro CEU Pera Marmelo



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 30 – Preparação para apresentação do Dia da Cultura Brasileira.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 31 – Apresentação no Teatro do CEU Pera Marmelo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 32– Apresentação no Teatro do CEU Pera Marmelo.



Fonte: Arquivo Pessoal

3.3 - Um boi que se transforma a cada ciclo

Nesta seção, proponho o exercício de um dos princípios presentes no Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019): revisitar a atuação docente. Para tanto, utilizarei a documentação pedagógica desenvolvida no projeto-piloto.

Imagens, desenhos, transcrições das falas das crianças durante o processo e textos coletivos criados por elas geraram a documentação pedagógica responsável pelas minhas posteriores reflexões, nas quais encontro os subsídios necessários para proposição de mudanças quando surgir nova oportunidade para aplicar um projeto similar ao Êh, boi!. Assim, para uma futura aplicação do projeto Êh, boi!, no lugar de apresentar jogos e brincadeiras que não estabeleceram um vínculo com a manifestação do Bumba meu boi, apresento algumas modificações.

No primeiro encontro do projeto-piloto foi trabalhada a contação de história “O Bumba meu boi” e a brincadeira de roda “Maçariquinho”, tendo por objetivo a improvisação, a criação em dança e a apropriação da história.

Analisando o primeiro encontro, repetiria o trabalho com a história do “Bumba meu boi” por proporcionar a base para as crianças recriarem sua a narrativa à sua maneira. Contudo, a brincadeira de roda “Maçariquinho” não faria parte de uma próxima aplicação do projeto. Essa brincadeira de roda não apresentou uma conexão com a proposta de montagem de um auto do bumba meu boi. Jogos que utilizassem a improvisação em dança poderiam ser mais bem aproveitados. Para uma reedição, realizaria um jogo de faz de conta, criando um ambiente a partir da história do “Bumba meu boi” e de uma música característica dessa manifestação cultural, como é o caso das toadas. Reproduziria uma toada do Grupo Cupuaçu, contando para as crianças que as toadas são as músicas tocadas nas festas do boi. Proporia às crianças que fizessem de conta que todos são convidados da festa, podendo ser qualquer um deles (dono do boi, índios, caboclos, pajé, Mãe Catirina, Pai Francisco) e dançaríamos como esse convidado da festa. A ideia é criar, a partir da imaginação das crianças, uma exploração de movimentos ligados à história. O momento da história a ser trabalhado é o da festa, no qual chegam Pai

Francisco e Mãe Catirina. A partir dessa observação, poderemos selecionar alguns movimentos que possam se tornar parte da coreografia do auto do Bumba meu boi. Para Andrade e Godoy, na Educação Infantil a imaginação das crianças é um importante elemento para o desenvolvimento de jogos de “Criação em Dança”. Sendo assim:

[...] O professor pode criar um ambiente com objetos cênicos, músicas, figurinos e cenários, e contar uma história ou ler um livro que inspire as crianças a dançar essas histórias combinando os *Fundamentos da Dança*⁴³ com esses elementos cênicos. A ideia é incentivar a exploração de movimentos ligados ao faz de conta e selecionar movimentos resultantes desses exercícios a fim de organizar composições, coreografias ou cenas (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 124).

Para registro do processo desse primeiro encontro, estariam presentes em meu diário de bordo as seguintes questões: Como as crianças se movimentaram? Elas se integraram ao ritmo da toada? Criaram movimentos e posturas corporais que remetessem aos personagens?

No segundo encontro do projeto-piloto foram trabalhadas as seguintes dinâmicas: a brincadeira “puxe o rabo do boi” e o jogo “dançando com tecidos”. Conforme descrevi no diário de bordo do segundo encontro, essas são brincadeiras competitivas e não foram adequadas para aproximar as crianças do brincar de boi, que consiste no trabalho colaborativo dos corpos brincantes. Também proponho mudanças para esse segundo encontro pela necessidade de repertoriar as crianças com elementos do Bumba de Boi. Assim, em nossa roda de conversa, proporia que as crianças recontassem a história do Bumba meu boi e eu, como escriba, faria o registro escrito da história (SÃO PAULO, 2019). Esse reconto, teria como base a história do Bumba meu boi apresentada no primeiro encontro. Originalmente essa atividade foi realizada no sétimo encontro, porém antecipá-la para o segundo encontro pode dar continuidade ao processo de apropriação da narrativa. Vale ressaltar que as contações de histórias também dialogam com a proposta

⁴³Segundo Andrade e Godoy (2018, p. 99) os “Fundamentos da dança” estão divididos em três subeixos que são: Forças gravitacionais incidentes no corpo e os pesos na dança, as Relações Espaciais, onde as crianças percebem o seu corpo no espaço, e O ritmo e as relações de tempo. Essas partes constituem a linguagem da dança.

híbrida no trabalho em Artes Cênicas com crianças da Educação infantil, conforme mencionado por Machado (2010). Proporia também a brincadeira “dançando como o boi”. Nela, para criar um ambiente em que as crianças pudessem, a partir de sua imaginação, criar movimentos que explorassem os níveis, apresentaria a seguinte narrativa que criei a partir da história do Bumba meu boi:

O boi mais bonito da fazenda, o boi dançarino vindo do oriente, dançava livremente pela fazenda explorando todos os espaços que nela existiam. Quando o boi sentia sede, ia até um riachinho que ficava na parte baixa da fazenda, e da casa da fazenda quem olhava pela janela parecia que o boi estava bem “baixo”. Quando o boi matava a sua sede voltava para o pasto que ficava próximo da sede da fazenda em um lugar do terreno de nível médio, entre o rio e o morro. Nos dias quentes esse boi dançarino subia o morro para pegar um “ventinho” fresco lá no alto. Só tinha uma coisa que o boi fazia, fosse embaixo ao rio, fosse no meio do campo, ou no alto do morro: ele dançava.

Na sequência, explicaria para as crianças que, assim como o boi, poderíamos dançar explorando os níveis. Diria que cada nível na dança tem um nome e são três: o nível baixo, onde dançamos bem próximos ao chão ou deitados nele; o nível médio, onde exploramos movimentos nos mantendo de pé; e o nível alto, que podemos explorar dando saltos ou quando dançamos na ponta dos pés. Assim, para a atividade “Dançando como o boi” imaginaríamos como o boi dançaria nos níveis baixo, médio e alto, com cada um criando sua maneira de dançar. Como música, apresentaria outra toada do Grupo Cupuaçu. Esse jogo se conecta também com a manipulação do Bumba meu boi, na qual, em sua dança, “guiado” pelo vaqueiro, o boi explora os níveis em seus movimentos.

Em meu registro do diário de bordo do segundo encontro, realizaria anotações a partir das seguintes questões: As crianças estabeleceram uma relação entre elas na dança? Como foi a relação da dança das crianças com o espaço? Como se deu a exploração dos níveis?

Para o terceiro encontro, em uma nova aplicação do projeto, realizaria mudanças substanciais, uma vez que as duas atividades principais realizadas: a brincadeira “Coelhinho sai da toca” e o jogo “Casa, morador e

terremoto” (SPOLIN, 1998) se apresentaram muito competitivas, não se relacionando com o objetivo de montagem do auto do Bumba meu boi. Iniciaria a confecção dos chapéus dos caboclos de fita, o que foi originalmente feito no quarto encontro. A proposta de iniciar a confecção dos chapéus nesse momento se deve ao fato de que as fitas também poderiam ser utilizadas como um elemento cênico para as próximas atividades (dança com fitas e ciranda com fitas). Vale lembrar que as fitas fazem parte da movimentação de dança dos caboclos.

No terceiro encontro, no lugar da atividade “Coelhinho sai da Toca” proporia a atividade de Dança das Fitas. Entre os comandos para essa brincadeira estão: Imaginem que a sua mão é a ponta de um lápis de cor, que se movimenta no ritmo da música, a fita colorida é o risco que o seu lápis de cor desenha no ar, o espaço em que estamos (sala de dança ou pátio) é a nossa folha de papel, por isso, nós podemos percorrer todo esse espaço desenhando com a nossa fita no ar. Considero que utilizando as fitas, um material concreto, as crianças possam perceber melhor o seu deslocamento no espaço durante a dança. O objetivo é que, por meio de um objeto, as crianças dance estabelecendo relacionando seu corpo ao espaço por meio dos desenhos criados por elas na movimentação das fitas. Para as duas atividades desse encontro cada criança receberá uma fita de cetim colorida.

O trabalho com objetos como bolas (pequenas e grandes), cadeiras, bancos ou túneis que possam entrar ou passar, cabanas de tecidos, espaços determinados por bastões, bambolês, fitas, cordas, cadeiras, etc. ajudam a criança a ver o espaço que ocupam como algo concreto e que ela se relaciona o tempo todo. Ela pode identificar nos objetos as formas que posteriormente podem compor uma cena ou ser transformado em brincadeiras de dançar as formas no espaço. Para isso, podem usar movimentos que se expandem e extrapolam os limites antes delineados pelos objetos. (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 107)

Ter o conhecimento de como o seu corpo utiliza esse espaço para a dança pode ocasionar maior consciência de seus movimentos quando trabalharmos coletivamente, o dançar com o outro no auto do Bumba meu boi.

Ainda para terceiro encontro, outra possibilidade de atividade é a Ciranda com Fitas. Nela utilizaria uma toada de Boi do Grupo Cupuaçu e as crianças formariam uma roda com o auxílio das fitas, ou seja, elas estarão

ligadas pelas fitas, não pelas mãos. São as fitas que delimitarão o espaço que possuem para executar os passos de ciranda: abrir, fechar, girar para a esquerda, para a direita, seguindo o ritmo da toada. Assim, o fechar da roda se dará até o limite de encostarem as mãos, formando um espaço livre ao centro, e a roda aberta se dará no limite das fitas. Essa atividade busca a organização das crianças em roda, visto que o auto se processa na formação circular entre os brincantes. Dessa forma, iniciáramos a construção do nosso espaço cênico.

A reflexão em no diário de bordo seria guiada pelas seguintes questões: Como as crianças exploram o seu corpo no espaço com esse elemento cênico? Surgiram da exploração das fitas movimentos que remetessem aos movimentos das coreografias de Bumba meu boi?

No quarto encontro, proporia a atividade “Dança com Chapéus”. Para essa atividade, as crianças assistiriam a um vídeo com uma apresentação de dança na qual estão presentes os passos de dança dos caboclos de fita. Esse vídeo serviria, a princípio, para apreciação estética e contextualização da dança no auto, auxiliando a construção de suas visões artísticas da dança do Bumba meu boi. Por meio dessa observação, ampliariam seu repertório e construiriam referências para a criação de sua dança.

Uma possibilidade aqui é usar a imitação como estratégia de ensino dos movimentos e passos da dança do Bumba meu boi, em especial, da movimentação do caboclo de fita, e que, a partir disso, a criança reelabore por meio de suas experiências, surgindo a sua própria maneira de dançar como esse personagem. Segundo Almeida (2013), a imitação favorece o desenvolvimento da cognição e da autonomia, amplia o repertório motor e dilata possibilidades de reelaboração de movimentos por meio da experimentação. Segundo a autora:

Entretanto é necessário que imitar não seja uma ação reprodutiva sem sentido, que impeça os pequenos de reelaborarem suas experiências como uma manifestação pessoal. Um exemplo de como trabalhar a imitação e a reelaboração dos movimentos é a utilização de DVDs de espetáculos de dança. A criança aprecia, reconhece os signos desta linguagem artística, imita os artistas e depois reorganiza os movimentos a sua maneira, surgindo uma nova composição. (p. 43-44)

Após a apresentação audiovisual, as crianças utilizariam os chapéus que finalizamos na proposta do encontro três para dançar a mesma toada presente no vídeo, podendo assim recriar movimentações e experimentar novas possibilidades a partir de suas observações sobre essa dança. Entre as movimentações presentes no vídeo e que podem ser recriadas pelas crianças está a formação em roda, em que os brincantes dançam com movimentos da direita para a esquerda e vice-versa e movimentam também suas cabeças com os chapéus nas direções direita e esquerda, a fim de movimentar as fitas do chapéu. Com os chapéus, elas poderiam então explorar as possibilidades de movimentações que seriam realizadas criando os próprios movimentos.

No quinto encontro de uma nova proposta, as atividades “Ponte da Vilaça” e a “No ritmo dos sapatos” não seriam trabalhadas. Elas não apresentaram um resultado que levasse à criação de um auto do Bumba meu boi. Não apresentavam elementos que se relacionassem a essa manifestação cultural, fazendo com que as crianças pudessem construir a partir delas referências para o nosso auto.

Em vez de apresentar essas atividades, iniciaria uma roda de conversa lembrando os personagens do Bumba meu boi que serão utilizados no auto (Mãe Catirina, Pai Francisco, o Amo, os caboclos de fita, as índias, o Pajé e o boi). Depois, pediria às crianças que demonstrarem por meio de gestos e movimentos as características dos personagens da narrativa do boi: como andam, dançam e qual a sua importância na história.

Posteriormente, trabalharia o “boi no corpo” por meio da dança feita pelo manipulador do boi, também conhecido como tripa/miolo. Nesse encontro em especial, trabalharia a movimentação do personagem por meio do tripa/miolo que aprendi nos encontros do Grupo Cupuaçu, demonstrando às crianças, na sala de dança, como dançar com esse personagem e possibilitando que criem seu próprio “miolo” a partir dessa referência.

Todas as crianças devem ter a oportunidade de manipular o Boi. Para isso, as crianças utilizariam caixas de papelão representando os seus “Bumbas”. Entre as movimentações que apresentaria estão os giros, as chifradas e a possibilidade de manipulação do corpo do personagem, com os

braços passando do nível médio ao nível alto e com a flexão dos joelhos para o nível baixo.

Os demais encontros apresentaram atividades que se conectaram com a proposta de encenação do auto do Bumba meu boi na Educação Infantil.

Levo ainda em consideração que a apresentação não é o produto final, ou seja, ela pode ou não ocorrer dependendo do que for escolhido pelas crianças. O objetivo dessa proposta privilegia o processo percorrido pelas crianças durante o projeto. É necessário investigar o desejo de se apresentar da turma que será objeto de uma futura aplicação desse projeto. Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), privilegiar o processo percorrido por meio dos jogos e brincadeiras, como os propostos no projeto *Êh, boi!* propicia às crianças conhecerem a si e ao que está ao seu redor, importantes aspectos da Educação Infantil. Para Machado (2010), o *work in progress* é uma perspectiva de se trabalhar as artes cênicas na Educação Infantil.

Para mim, esse momento de reflexão remete ao que deve ser um exercício diário no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Entre os pontos que destaco nessa reflexão está o aspecto de escuta das crianças. Ouvir o que elas falam possibilita torná-las coautoras do projeto. Essa reflexão me coloca diante de um questionamento: O quanto eu estava disposto a ouvir as crianças no decorrer do projeto-piloto? Reconheço que ouvir as crianças me levou pelo caminho da cultura popular, fato que deu início a esse projeto. Ouvilas também resultou nas reflexões dos diários de bordo e que proporcionaram a produção dessa dissertação.

Outro aspecto importante o de propor, reconhecer e valorizar o protagonismo das crianças. Repensar o projeto é tentar fazer esse protagonismo vigorar durante todo ele. Essa não é uma tarefa fácil, e tenho certeza de que aqui faço um exercício para que isso ocorra.

Na aplicação e na reflexão a respeito desse projeto-piloto percebi o quanto estar no Programa do PROFARTES foi importante para me colocar no lugar de professor-pesquisador. Muitas vezes, em meio ao cotidiano e à vida escolar atribulados, não percebi a importância de me debruçar efetivamente sobre algo que quero propor às crianças. Como um ciclo, um projeto não se

fecha sem essa reflexão a respeito do que deu certo e do que faria diferente em uma próxima proposta.

Acredito que o olhar para os encontros deve ir além da perspectiva dualista do certo e errado, pois a aproximação da linguagem estética do Bumba meu boi não foi apenas um processo das crianças, mas sim do meu amadurecimento crítico-reflexivo. A cada reedição deste projeto, também me aproprio das linguagens relacionadas ao brincar de boi, o que garante experiências pedagógicas que apresentarão cada vez mais elementos desta manifestação da cultura popular brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto-piloto em Artes Cênicas teve como objetivo apontar possibilidades, a partir da reflexão dos diários de bordo, de trabalhar o Teatro e a Dança na Educação infantil. Como tema gerador desse projeto, está a cultura popular e o Bumba meu boi.

Em práticas como a roda de história nos é revelado, ao dar voz às crianças, temas que podem se tornar projetos pedagógicos na Educação Infantil. Esse foi o meu caso, ao trazer para rodas de história contos da cultura popular brasileira com potencial para trabalhar o faz de conta, o universo simbólico, e a riqueza de nossa diversidade cultural.

A outra prática, as rodas de conversa que permearam todo o projeto-piloto, possibilitou que as crianças fossem as verdadeiras protagonistas das escolhas que foram se sucedendo, esse processo inicia com o interesse pelas histórias. Acreditar na capacidade das crianças por meio de suas escolhas e criação, em como conseguem ressignificar tudo que está a sua volta e o que faz surgir caminhos diferentes a cada dia de trabalho. As *performances* das crianças sempre serão diferentes.

Esse projeto-piloto me possibilitou, por meio das interações e brincadeiras, trilhar um percurso com as crianças e sugerido por elas, no qual meu papel foi o de subsidiar a proposta, tornando esse caminho mais interessante. Além disso, possibilitou que eu revisitasse esses caminhos, pensando em outros que fossem mais assertivos e que se relacionassem mais diretamente com a cultura popular do Bumba meu boi para, em uma outra oportunidade e com outras crianças, poder aplicar um novo projeto.

Olhei um pouco para minha própria infância e percebi que foi rica de estímulos e brincadeiras. Como cada um de nós consegue perceber e reconhecer o que está a nossa volta e transformar isso em brincadeira nos faz começar entender esse mundo.

Podemos transformar brincadeira em teatro, buscando processos que levem as crianças a performar e a explorar os potenciais estéticos e artísticos contidos na manifestação cultural que é o Bumba meu boi.

O Bumba meu boi, tema do nosso projeto-piloto, apresentou a necessidade de me aprofundar nessa figura, de maneira que pudesse trazer para as crianças referências legítimas dessa manifestação e sua representação aqui em São Paulo por meio do Grupo Cupuaçu. Foi o aspecto híbrido dessa manifestação da cultura popular brasileira, que a aproxima do proposto pelos campos de experiência da Educação Infantil (BRASIL, 2017), que me possibilitou trabalhar com as crianças o teatro, a dança, as artes visuais e a música.

O projeto-piloto possibilitou refletir sobre minha prática e pensar em caminhos possíveis e formas de aproximação das artes cênicas com o cotidiano da Educação Infantil. Nele, houve erros e acertos, porém com a certeza de que ambos eram muito importantes em todo o processo. O processo por vezes se apresentava de maneira simples e justamente essa simplicidade o aproximava desse mundo infantil, de sua riqueza e do Bumba meu boi.

O projeto-piloto procurou apontar possibilidades de trabalhar a cultura popular do Bumba meu boi com crianças pequenas, sem a pretensão de oferecer uma receita pronta. Afinal, cada nova turma de Educação infantil que se aventurar por esse caminho vai viver a uma experiência única. Nesse projeto, o mais importante foi o processo e saber que as brincadeiras e muita imaginação serão responsáveis por lembranças e experiências marcantes na infância dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. PDF.

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018. (Educação, Tecnologia, Transdisciplinaridade)

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AUGUSTO Boal. *In*: ENCICLOPÉDIA **Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal>>. Acesso em: 1º abr. 2019.

AZEVEDO, R. **Cultura da Terra.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BÍBLIA. Êxodo. *In*: **Bíblia da Família.** Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social de crianças de 4 a 6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18: p. 35-50, 2006/2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/rapha/Downloads/749-1496-1-PB.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 2009a. Disponível

em: <<https://creche100.files.wordpress.com/2010/08/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional, n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF.2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. Casa Civil. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Comissão de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____, Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 mar. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BUENO, A. C. P. “**Palhaços de cara preta: Pai Francisco, Catirina, Mateus e Bastião, parentes de Macunaíma nos Buma-bois e Folias-de Reis – MA, PE, MG**”. 2004. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-04122012-094809/publico/2004_AndreCuriatiDePaulaBueno.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <<http://www.manancialvox.com/diversos/Jose-Bueno-Historia-social-da-infancia-no-Brasil.txt>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASCUDO, C. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012. PDF.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/ Pensamento, 1989. Disponível em: <<https://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2009/08/joseph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.

CHAGAS, M. S. **Tradição popular na literatura infantil: leituras do Bumba-meu-boi maranhense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2016. PDF.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v.18, n. 2, São Paulo Abr./Jun 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012#nt01>. Acesso em: 28 jun. 2020.

FARIA, V. L. B. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica/Vitória Faria, Fátima Salles. 2ed., [rev.e ampl.].** São Paulo, Ática, 2012.

FERREIRA, H. J. G. P. Entre o profano e o sagrado: práticas religiosas que sacralizam o Bumba-meu-boi. In: **Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais**, XI., 2011, Salvador. Anais... Salvador, UFBA, 2011. p. 1-17. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7455943-Entre-o-profano-e-o-sagrado-praticas-religiosas-que-sacralizam-o-bumba-meu-boi.html>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 36 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

IACOV Hillel. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2019a. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109204/iacov-hillel>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

IPHAN, INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Maracatu Nação**, 2014a. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/504/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

IPHAN, INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Complexo cultural do Bumba meu boi do Maranhão.** 2014b. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/80/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê de Registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão.** São Luís: IPHAN/MA, 2011.PDF.

INSTITUTO BRINCANTE. **O Brincante**, 2018. Disponível em: <<http://www.institutobrincante.org.br/institucional>>. Acesso em: 7 set. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** PERSPECTIVA, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 12, n. 22, p. 105-128. 1994. PDF.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais na Pedagogia do teatro.** In: CONGRESSO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. I, 2019. Caruaru-PE. Anais... Caruaru-PE: SENAC, 2019. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/cte/senac-2019/pdf/palestrantes/Jogos%20teatrais%20na%20pedagogia%20do%20teatro%20-%20Ingrid%20Dormien%20Koudela.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LOUREIRO M. TATIT, A. **Brincadeiras cantadas de lá e cá.** São Paulo: Melhoramentos. 2013.

MACHADO, M.M. A criança é performer. **Revista Educação e Realidade** Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOLIÈRE, In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019b. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa360233/moliere>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MUCHINSKI, K.; LIMA, M. F. O Conselho Tutelar: uma análise histórica. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, VIII, 2009. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 29 mar. 2020.

OLIVEIRA, C. B. **Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente**: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1978/1999. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. PDF.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione. 1993. PDF.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/aleks/Documents/Profartes%20Unesp/Profartes%20Unesp/PAVIS,%20Patrice%20-%20Dicionário%20de%20teatro.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2019.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Cultura. Maracatus e Cavalo-Marinho são Patrimônios Culturais Imateriais do Brasil. In: **Cultura.PE**, 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.pe.gov.br/canal/patrimonio/maracatus-e-cavalo-marinho-sao-patrimonios-culturais-imateriais-do-brasil/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

PIMENTA, C. S. et al. Stop Motion: tudo acaba e pizza. In: **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; XVII Prêmio Expocom 2010 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação**. São Paulo. Anais... São Paulo, 2010. P. 1-6. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/expocom/EX24-0168-1.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.

PIRATA, M.; SILVA, H. S. **A magia do brincadeiro**: poesia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

RODRIGUES, N. R. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, 303 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANCHES, A. S. “**O Universo do boi da ilha**”: um olhar sobre o Bumba-meu-boi em São Luís do Maranhão. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/661>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, J. D. F. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n. 28, p. 224,238, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art15_28.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/51031.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Decreto n. 57.478, de 28 de novembro de 2016**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, vinculados à Secretaria da Educação. 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2016/5748/57478/decreto-n-57478-2016-aprova-o-regimento-padrão-dos-centros-educacionais-unificados-ceus-vinculados-a-secretaria-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 7 set. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Cultura e folclore paulista: danças e folguedos. In: **Biblioteca Virtual**, 2019a. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/cultura-e-folclore-paulista-dancas-e-folguedos.php>>. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. **Mapa cultural paulista**, 2019b. Disponível em: <<http://omelhordaculturasp.com/projetos-e-equipamentos/mapa-cultural-paulista/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

_____. Festa de São Gonçalo. In: **Biblioteca Virtual**, [20--]. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/festas-e-festivais/danca-de-sao-goncalo/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. PDF.

SILVA, L.; COELHO, M. O. A. Bumba-meu-boi: manifestação cultural do estado do Maranhão como produto Folkmidático. **Temática**, João Pessoa, ano XI, n. 4, abril 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em: 12 jul. 2020

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. **TEATRO DE TÁBUAS. Quem somos**. 2017. Disponível em: <<http://www.teatrodetabuas.com.br/new/quem-somos/>>. Acesso em: 7 set. 2019.

TEIXEIRA, G. C. A. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente e os instrumentos internacionais de proteção da infância: em busca de sua complementaridade. **RBCD**, São Paulo, n. 22, p. 13-28, 2015.

TONETO, L. C.; UVINHA, R. R.; TRIGO, L. G. G. Lazer, Arte e Dança: o Bumba-meu-boi como manifestação cultural na cidade de São Paulo. **Licere**, Belo Horizonte, v.21, n.1, mar/2018. Disponível em: <<http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/04/884388/1771-texto-do-artigo-5576-1-10-20180320.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

VERONESE, J. R. P; FALCÃO, W. H. M. M. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e Ajuda Humanitária: Cooperação Internacional e o Estado Constitucional Cooperativo de Häberle para as (im)possibilidades da Proteção Integral à Criança em Conflitos Armados. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2019, pp. 1383-1404.

UNIC/RIO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2019.

UNICEF. Brasil. Declaração dos Direitos da Criança. In: UNICEF. Brasil. **Legislação, Normativas, Documentos e Declarações**. 2007. Disponível em: <http://joomla.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Arquivos/declaracao_direitors_crianca.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

6. APÊNDICES E ANEXOS

6.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr./Sra. _____ seu filho/filha _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Êh boi: Possibilidades para o ensino de artes cênicas na educação infantil**”. Meu nome é **ROBSON ALEX DE JESUS PINTO** sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é ARTES CÊNICAS. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu filho faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação nem você nem seu filho será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar que seu filho participe, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail aleksibob@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (11)97085-6700. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Bauru, São Paulo, pelo telefone (14) 3104-4825.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Nome do projeto: Projeto Êh! Boi

JUSTIFICATIVA

Este projeto consiste em um plano de intervenção e coleta de dados a fins de contribuir para a realização da pesquisa de dissertação de mestrado do programa PROFARTES – Unesp, de autoria do professor de educação infantil e artista de teatro Robson Alex de Jesus Pinto sob orientação da Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade. A pesquisa, intitulada “Brincar de Boi: Possibilidades para o ensino de arte cênica na educação infantil” visa contribuir

com a aproximação das crianças da cultura popular por meio manifestação do Bumba meu boi do grupo Cupuaçu de São Paulo, situado em Rua Dr. Cícero de Alencar, 173, Casa 02 Vila Pirajussara – São Paulo – SP – CEP 05580-150.

OBJETIVO

Propor para as crianças uma vivência em artes cênicas por meio das brincadeiras de Bumba meu Boi do Grupo Cupuaçu.

1.1 Por ser um projeto de artes cênicas, parte do registro dele será áudio visual e para tanto necessitamos da permissão dos senhores envolvidos para utilização dessas imagens no portfólio.

1.2 Dentre os benefícios decorrentes na participação desse projeto ressaltamos o contato com a cultura popular brasileira específica do nordeste brasileiro do Bumba meu Boi.

1.3 Fica garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s. Do contrário, não havendo a divulgação do nome do/a participante quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção. Neste caso, incluir, antes das assinaturas, um box com as opções (o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

1.4 O participante do projeto tem garantia expressa de liberdade de se recusar a participar e o responsável tem a expressa liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.5 O participante do projeto tem a garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários;

() Permito a divulgação da imagem do meu filho nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da imagem do meu filho nos resultados publicados da pesquisa.

() Permito a identificação do meu filho nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a identificação do meu filho nos resultados publicados da pesquisa.

A pesquisa apresenta riscos físicos mínimos, por isso, as atividades de dança e cirandas serão realizadas em sala com tatame de EVA para amenizar possíveis quedas durante as brincadeiras/atividades.

Ainda que o responsável concorde com a participação de seu filho, fica assegurado o direito de a própria criança recusar-se a participar e manifestar esse desejo oralmente uma vez que se tratam de crianças ainda não alfabetizadas e que serão colocadas a par do TALE também por expressão oral.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo que meu filho participe do estudo intitulado “**Éh boi: Possibilidades para o ensino de artes cênicas na educação infantil**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e ser responsável por (nome da criança.....), e destaco que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **ROBSON ALEX DE JESUS PINTO** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do meu filho no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que meu/minha filho(a) tem garantido o direito de participar ou não conforme sua vontade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do meu filho no projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, de de

Nome e Assinatura do(a) responsável pelo participante

Nome e Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Nome e assinatura do(a) professor responsável pela orientação da pesquisa

6.2 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Olá, pequeno(a) voluntário(a), meu nome é **Robson Alex**, estou aqui porque tenho interesse em convidar você para participar de algumas brincadeiras. Gostaria de saber se poderia me ajudar, e se você quer participar dessas brincadeiras, onde iremos cantar e dançar. E para isso, basta responder se quer ou não? Se caso não quiser não tem problema nenhum, eu não ficarei chateado, mas se quiser ficarei muito feliz, porque vai me ajudar muito, sua ajuda é muito importante pra mim. Você aceitando participar pedirei a uma das professoras para que assine confirmando que deseja me ajudar.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____

inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar como testemunha de que as crianças assentiram em participar como voluntárias do estudo intitulado “**ÊH BOI! Possibilidades para o ensino de artes cênicas na educação infantil**”.

Destaco que fomos devidamente informados(as) e esclarecidos(as) pelo pesquisador responsável _____ sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação das crianças no estudo. Foi garantido que elas podem retirar seus assentimentos a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação como testemunha do grupo de _____ crianças, no projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do(a) testemunha

Nome da testemunha: _____

Assinatura do pesquisador responsável

ROBSON ALEX DE JESUS PINTO

Instituto de Artes UNESP – Campus São Paulo. Endereço: Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz,
271, Barra Funda – São Paulo – SP. (11) 33938530.