

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ISABELA SOUZA SOARES

**SABER CHEGAR NOS LUGARES, SABER CHEGAR NAS PESSOAS:**  
**Bumba Meu Boi como ponto de partida na educação básica**

SÃO PAULO  
2023

ISABELA SOUZA SOARES

**SABER CHEGAR NOS LUGARES, SABER CHEGAR NAS PESSOAS:**

**Bumba Meu Boi como ponto de partida na educação básica**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo à obtenção do título de graduado de licenciatura em Artes Cênicas.

**Orientadoras: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Andréia Vieira Abdelnur Camargo**

SÃO PAULO

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Monografia de Conclusão de Curso aprovada pela:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Dra. Andréia Vieira Abdelnur Camargo  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Ma. Adriana Silva de Oliveira  
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

SÃO PAULO  
NOVEMBRO DE 2023

À minha mãe, Eulália,  
que veio de um lugar sem nome,  
*“a doze quilômetros de gavião”*.



## SAUDAÇÃO

Gostaria de saudar e agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho existisse. Agradeço:

À minha mãe, Eulália dos Santos, que sempre me apoiou e acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava. Todo o orgulho e admiração que sentimos é recíproco, pois eu também sinto por ela.

À minhas tias: Tia Doris, que me levou ao teatro pela primeira vez; à Tia Nega, que faz o meu feijão favorito; e à Tia Maria que, quando eu tinha cinco anos, se escondeu de mim na rua, eu achei que estava perdida, comecei a chorar e essa é uma memória que eu não me esqueço nunca.

À Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, orientadora deste trabalho, pela delicadeza e compromisso com a nossa formação; por ser esta fonte inesgotável de conhecimento que instiga e desperta profunda admiração. É um privilégio te ter como professora.

À Andréia Vieira Abdelnur Camargo, criadora da disciplina *Voz e Movimento: Práticas Integradas a partir de Danças e Cantos do Brasil*, que abriu os caminhos para que esse trabalho fosse possível; que generosamente co-orientou este projeto, emprestando instrumentos e compartilhando as principais referências que estruturam a pesquisa. Seu trabalho e compromisso com a promoção de uma universidade mais plural, ao convidar e trazer mestres de diversas práticas culturais para compartilhar conosco seus conhecimentos, tem sido uma fonte constante de inspiração para mim.

À Adriana Silva de Oliveira, que me ensinou os segredos do ofício que não se encontram nos livros, mas que são de enorme importância; que me amparou a todo o momento dentro e fora da sala de aula, me aconselhando de maneira sempre precisa e paciente; que me ensinou que educação é compromisso, um compromisso enorme. Com você, aprendi a ser professora.

Aos mestres Tião Carvalho, Bartira Menezes, Henrique Menezes, Graça Reais e aos brincantes do Grupo Cupuaçu, que me receberam de peito aberto desde o primeiro dia.

Aos alunos do 8º ano da Escola de Aplicação da FEUSP, que se dedicaram a brincar junto comigo e me deram a chance de ser professora.

À Luana Sevarolli, que esteve ao meu lado durante as aulas e topou todos os convites; que aprendeu a tocar o pandeirão em menos de cinco minutos; que me ajudou e muito contribuiu na orientação dos alunos durante os ensaios.

À Larissa Fujinaga, minha parceira de todos os trabalhos e grande amiga, que me lembra de respirar quando me esqueço.

À Ana Beatriz Cangussu, que me ensinou que a vida sempre se impõe e é a pessoa mais generosa que eu conheço.

Ao meu analista, que contribuiu para que a sombra do objeto não recaísse sobre o ego, mesmo que eu não saiba o que isso significa.

*“Saber chegar onde passar pelo mundo, ter essa leitura, esse olhar clínico. Saber chegar nos lugares por onde ando, saber chegar nas pessoas, um respeito, a reverência, saber chegar em uma criança, nos mais velhos e nas pessoas como um todo.”*

*(Mestre Tião Carvalho)*

## **RESUMO**

**SOARES, Isabela Souza. SABER CHEGAR NOS LUGARES, SABER CHEGAR NAS PESSOAS: Bumba Meu Boi como ponto de partida na educação básica. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.**

Este trabalho se propôs a discutir e pesquisar possibilidades de intersecção entre a educação e a cultura popular, bem como a sua inserção no currículo de teatro na educação básica. Apresenta um programa pedagógico realizado com os alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola de Aplicação da FEUSP. A proposta visou explorar as qualidades de movimento e ritmo corporais, utilizando os elementos presentes na estética e cosmologia do Bumba Meu Boi do Maranhão. A pesquisa apresenta conceitos relacionados às brincadeiras tradicionais e menciona o trabalho do Grupo Cupuaçu no Morro do Querosene, grande referência na pesquisa e divulgação da cultura e tradição maranhenses em São Paulo. Por fim, a autora acredita que as manifestações afro-populares (DUMAS, 2022) oferecem a possibilidade de deslocamento epistêmico e estético, como proposto por Bisiaux (2018), necessários para o desenvolvimento de práticas artísticas decoloniais e contra coloniais (SANTOS). Deste modo, almeja-se vislumbrar em sala de aula outras possibilidades de artes cênicas que permeiam o território nacional, para além do teatro hegemônico ocidental.

**Palavras-chave:** Teatro; Escola; Brincadeira Tradicional; Bumba Meu Boi.

## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>Figura 1:</b> <i>Bumba Meu Boi do Maranhão</i> .....	19
<b>Figura 2:</b> <i>Mestre Tião Carvalho</i> .....	21
<b>Figura 3:</b> <i>Grupo Cupuaçu</i> .....	22
<b>Figura 4:</b> <i>Jogral com 8º II</i> .....	33
<b>Figura 5:</b> <i>Cacuriá 'Ladeira' da Dona Teté, 8º I</i> .....	34
<b>Figura 6:</b> <i>Cacuriá 'Ladeira' da Dona Teté, 8º I</i> .....	35
<b>Figura 7:</b> <i>Brincadeira 'Lavadeira', com o 8º I</i> .....	36
<b>Figura 8:</b> <i>Brincadeira 'Lavadeira', com o 8º I</i> .....	37
<b>Figura 9:</b> <i>Pulinhos (8, 4, 2, 1) com o 8º I</i> .....	41
<b>Figura 10:</b> <i>Colagem de fotografias - O Auto do Bumba Meu Boi</i> .....	43
<b>Figura 11:</b> <i>Adivinhação com Imagens, 8º II</i> .....	44
<b>Figura 12:</b> <i>Adivinhação com Imagens, 8º I</i> .....	45
<b>Figura 13:</b> <i>Batalha das Figuras, coro de Pai Franciscos - 8º I</i> .....	48
<b>Figura 14:</b> <i>Batalha das Figuras, coro de Vaqueiros - 8º I</i> .....	48
<b>Figura 15:</b> <i>Alunos tocando matracas, 8º II</i> .....	50
<b>Figura 16:</b> <i>Alunos tocando matracas, cantando e dançando boi, 8º I</i> .....	51
<b>Figura 17:</b> <i>Máscaras Pai Francisco e Catirina</i> .....	52
<b>Figura 18:</b> <i>Aprendendo os passos do Bumba Meu Boi, 8º I</i> .....	61
<b>Figura 19:</b> <i>Miolo do Boi e Vaqueiro, 8º I</i> .....	62
<b>Figura 20:</b> <i>Tocando, cantando e dançando Boi, 8º I</i> .....	62
<b>Figura 21:</b> <i>Máscaras do espetáculo "Boi Mansinho e a Santa Cruz do Deserto"</i> .....	63

<b>Figura 22:</b> <i>Slide - Figuras do Cazumbá</i> .....	64
<b>Figura 23:</b> <i>Slide - Instalação do Boi</i> .....	64
<b>Figura 24:</b> <i>Confecção de materiais, 8º II</i> .....	65
<b>Figuras 25 e 26:</b> <i>Confecção de materiais, 8º II</i> .....	66
<b>Figura 27:</b> <i>Máscaras de Sacola</i> .....	66
<b>Figura 28 e 29:</b> <i>Arcos de Fita</i> .....	67
<b>Figuras 30 e 31:</b> <i>Ensaio com alunos do 8º ano</i> .....	69
<b>Figura 32:</b> <i>Ensaio com alunos do 8º ano e bolsistas Isabela, Larissa e Luana</i> .....	70
<b>Figuras 32 e 33:</b> <i>Apresentação Auto do Bumba Meu Boi</i> .....	71

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	<b>12</b>
<b>GUARNICÊ</b>	<b>13</b>
Outras possibilidades de artes cênicas	13
Bumba Meu Boi e Grupo Cupuaçu	18
Escola de Aplicação	22
<b>1. LÁ VAI</b>	<b>24</b>
<b>2. BOA NOITE, CHEGOU OU LICENÇA - quando o boi pede permissão para dançar</b>	<b>28</b>
2.1 Burlando a instrução e a dinâmica do mínimo	28
2.2 “O difícil não é brincar, é ser visto”	36
2.3 Planejamento em metamorfose - fazer, refletir e reformular	39
2.4 Reúne teu batalhão	42
2.5 Fecha a matraca	49
2.6 Máscaras do Pai Franciscano e Catirina - É Blackface?	52
2.7 Decupando os movimentos	59
2.8 Arcos de Fita	63
<b>3. AUTO DO BUMBA MEU BOI</b>	<b>68</b>
<b>DESPEDIDA</b>	<b>72</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>76</b>

## PRÓLOGO

*“Ê morena  
Veja que beleza  
O meu touro lindo  
É obra da natureza*

*Ê morena  
Veja que beleza  
O meu touro lindo  
É obra da natureza*

*Ele é o tesouro  
Do meu batalhão  
Vale mais que ouro  
De toda nação  
É a nossa prenda  
E também a lenda  
Que representa  
São Luíz do Maranhão “*

Toada “Lenda”

Henrique Menezes - Grupo Cupuaçu

Em 2022, Tião Carvalho, artista, mestre brincante e pedagogo, foi homenageado pelo Grande Encontro da Educação, um evento promovido pela Plataforma Educação e Plataforma Ensino Superior. Em virtude dessa homenagem, ele concedeu uma entrevista à revista Educação no mesmo ano.<sup>1</sup>

Durante a entrevista, Tião faz menção a sua mãe, dona Floriana Carvalho, que havia completado 100 anos de idade dias antes. Nesta ocasião, ele menciona que sua mãe é uma das principais referências em sua vida e trabalho, citando o trecho que está na epígrafe desta monografia. Nesse trecho, ele declara que foi ela quem o ensinou a "saber chegar onde passar pelo mundo". Essa expressão me capturou.

Acredito que este trabalho seja uma tentativa de "saber chegar" - saber chegar na escola, nas brincadeiras tradicionais e na pesquisa acadêmica. De descobrir *como* chegar, quais as possibilidades e caminhos. Portanto, é por essa razão que o título desta monografia faz referência à fala do mestre, porque ela sintetiza o que esse projeto se propõe.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/08/15/ludico-e-simplicidade-tiao-carvalho/>. Acesso em 01 nov, 2023.



## GUARNICÊ

*“Soprei meu apito  
Eu vou reunir meu batalhão  
Soprei meu apito  
Eu vou reunir meu batalhão*

*Com a força divina  
De meu senhor São João  
Eu vou guarnicê a boiada da floresta  
Pra fazer tremer o chão”*

Toada “Reúne Vaqueirada”  
João Álvaro - Boi da Floresta

No festejo do Bumba Meu Boi do Maranhão, há diversas etapas orientadas por toadas<sup>2</sup> que sinalizam os diferentes momentos da festa. O *guarnicê* é o primeiro deles, é quando o batalhão<sup>3</sup> se reúne em volta da fogueira e aquece os seus pandeirões. Este é um momento anterior à festa, em que os brincantes se preparam para começar. Nesta monografia, vamos aquecendo nossos pandeirões à medida que nos aproximamos de alguns conceitos e discussões, elucidando-os conjuntamente e, assim, podemos compreender melhor as intenções deste trabalho.

### Outras possibilidades de artes cênicas

Nos lançamos a esta pesquisa a partir do desejo de nos aproximarmos de conhecimentos e maneiras de se relacionar com o fazer artístico que transcendam a cultura hegemônica ocidental. Este desejo só poderá se concretizar se nos debruçarmos sobre modos de fazer e conceber arte que partam de origens em outras cosmovisões. A pesquisadora Lîla Bisiaux afirma que, para romper com a colonialidade do poder (Quijano, 1992) nas práticas artísticas e alcançar, enfim, um teatro verdadeiramente decolonial, é

---

<sup>2</sup> Cantos entoados pelos mestres da brincadeira e replicados pelo batalhão.

<sup>3</sup> Nome pelo qual se faz referência a um grupo de Bumba-meu-boi, especialmente aqueles do sotaque de matraca (IPHAN, 2011).

preciso que haja um deslocamento estético e epistêmico. Em suas palavras “Trata-se de descentralizar, desuniversalizar e relocalizar as formas de viver, de pensar e de agir impostas por aqueles que se dão o direito de classificar para atender a seus interesses econômicos, políticos ou religiosos [...]” (MIGNOLO *apud* BISIAUX, 2018, p. 645).

Diante dessas premissas, poderíamos considerar as manifestações tradicionais brasileiras como universos nos quais é possível identificar outras possibilidades estéticas e epistemológicas?

Os folguedos e as brincadeiras tradicionais podem ser encontrados por todo o território brasileiro. Nas ruas, nas praças, nos quintais e nos terreiros, diversas manifestações cênicas, resultantes da confluência e da transferência (SANTOS, 2015) entre as culturas dos povos originários e afro-brasileiros, trazem consigo saberes, memória, cosmovisões e maneiras de habitar e vivenciar o mundo, a arte e a cultura a partir de perspectivas próprias. Ao mencionar o termo “brincadeiras populares” ou “brincadeiras tradicionais”, estamos nos referindo ao amplo universo da cultura popular, que abrange danças, cantos e folguedos, como o Cavalo Marinho, a Folia de Reis, o Frevo, o Bumba Meu Boi, a Festa do Divino Espírito Santo, o Congado, o Tambor de Crioula, o Coco, o Maracatu, o Carimbó, entre muitos outros.

Aprofundando nossa exploração em terminologias, neste trabalho iremos incorporar o termo cultura *afro-popular*, presente nos estudos de Alexandra Gouvêa Dumas, a fim de fazer referência ao conceito de “cultura popular”. Em uma nota de rodapé do seu artigo *Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras* (2022), a autora argumenta que:

Muitas vezes, o afro do popular é descartado na sua enunciação, promovendo um apagamento de sua matriz cultural africana, tornando-se folclore, nacional, brasileiro, popular, regional, tradicional. Com esse procedimento, corre-se o risco de se aniquilar a teia e as tensões que envolvem poder, afirmando-se o racismo epistêmico e o racismo estético. Ao evidenciar a referência matricial no uso do termo afro-popular, apresenta-se uma intenção de manifestar os aspectos de invisibilização cultural aos quais são submetidas as comunidades quilombolas, de periferias, das pequenas cidades esquecidas pelos centros econômicos e governamentais do país. (DUMAS, 2022, p.16)

Um outro termo a ser incorporado nesta monografia é o conceito de *contra colonialismo*, criado e difundido pelo quilombola, lavrador, poeta, escritor e orador Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nego Bispo. O contra colonialismo é um conceito quilombola e afro-pindorâmico que transcende a teoria e configura-se em prática cotidiana - um modo de vida. Santos declara que, na realidade, o termo representa a trajetória dos povos quilombolas e indígenas na luta concreta contra a hegemonia e o domínio capitalista e colonialista. Dentro desta terminologia, Nego Bispo desenvolveu uma série de outras concepções, tais como a confluência, a biointeração, a ideia de cosmofofia, o saber orgânico e o saber sintético, o saber linear e o saber circular. Essa rede de conceitos não somente contribui com os debates nos centros acadêmicos, mas também é difundida nos territórios de vivência quilombola e indígena.<sup>4</sup>

Partindo dessas premissas, a presente pesquisa não apenas reconhece as manifestações tradicionais afro-brasileiras e afro-pindorâmicas como práticas decoloniais, mas também como práticas contra coloniais, uma vez que, assim como o conceito transcende a teoria, essas manifestações ultrapassam a dimensão artística, configurando-se também em modos de vida que, de uma forma ou de outra, resistem às imposições colonialistas de poder.

Transmitidas de geração em geração por famílias e grupos, as tradições da cultura popular - ou afro-popular - carregam consigo saberes ancestrais e uma rica herança cultural. A interdisciplinaridade é uma importante característica das brincadeiras, na qual as diversas formas de expressão artística se entrelaçam em uma só manifestação, fazendo emergir de si próprias, qualidades singulares de voz e movimento.

Oswald Barroso, pesquisador de Bois e Reisados do Ceará, discute o significado de brincadeira em seu livro *Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas* (2013):

Mais do que apresentar ou representar, o termo brincar parece mais adequado para designar o fazer do ator brincante. Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se brinca. Brinca-se no sentido de que os brincantes apenas se divertem, junto com o público, que também faz parte da brincadeira. E aqui se usa o termo brincar, na acepção mesma de brincadeira infantil. Mas de uma brincadeira infantil coletiva (como são mesmo a maioria das

---

<sup>4</sup>As informações sobre o termo contra-colonialismo foram adquiridas por meio da entrevista com o autor Nego Bispo, conduzida pelo jornalista Marcelo Abud em 2023, para o podcast de cidadania e educação do Instituto Claro. O áudio original e a respectiva transcrição estão disponíveis em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 27 nov, 2023.

brincadeiras infantis), na qual os brincantes, a partir de um acordo sobre uma estrutura, vivem uma outra vida, uma vida de faz-de-conta, improvisando livremente. (BARROSO, 2013, p.84-5)

Os *brincantes* são artistas que pertencem ao universo da cultura popular e trabalham nos diferentes segmentos da brincadeira. São aqueles que dançam, cantam, tocam os instrumentos durante os festejos, que confeccionam os adereços e as indumentárias. Ou seja, são aqueles que criam, organizam e preparam a brincadeira. Por outro lado, o termo "brincante" também se estende àqueles que frequentam as brincadeiras, interagindo ao cantar, dançar e brincar, como menciona Andressa Urtiga Moreira em sua dissertação de mestrado *Brincante É Um Estado De Graça: Sentidos Do Brincar Na Cultura Popular* (2015):

Além disso, o termo brincar diferencia-se de conceitos como apresentar e estrear [...] bastante observados nas atividades teatrais. Assim, os/as brincantes da cultura popular convocam o público para brincar junto, e não para assisti-los. Logo, percebemos que a fronteira entre brincantes e público se esvai nesse contexto, e a própria distinção entre quem é e quem não é brincante torna-se extremamente frágil, pois, de certo modo, na brincadeira todos/as viram brincantes. (MOREIRA, 2015, p.59-60)

Assim como o teatro e a performance arte, a brincadeira popular tem o poder de instaurar uma outra atmosfera que irrompe o cotidiano, constrói um outro espaço e instaura um outro tempo. A brincadeira extrapola os valores utilitários e se estabelece no âmbito da festa e da confraternização. Nela “(...) as relações ganham outro significado, todo o espaço é transformado e os participantes se colocam, ou são colocados em um outro estado.” (LEWINSOHN, 2008, p.28).

As diversas manifestações tradicionais brasileiras e afro-populares fazem surgir em sua prática modos próprios de se aprender, criar, viver, pensar e conceber o fazer artístico. Suas narrativas carregam em si arquétipos e figuras que refletem um determinado tempo e território na história do Brasil, memória transmitida de gerações em gerações através da ancestralidade e da oralidade. Portanto, conhecer essas tradições é também se relacionar com uma parte significativa da história e da herança cultural do país.

Embora as manifestações façam parte da identidade cultural brasileira, elas têm sido relegadas a um lugar distanciado, sobretudo nas metrópoles e centros urbanos, e raramente estão presentes nos currículos das instituições de ensino, principalmente nas universidades.

Existe uma narrativa oficial da história do Brasil que não as reconhece como parte integral de sua própria história; que considera as tradições afro-populares e afro-indígenas como pertencentes a uma vertente paralela. Muitas vezes estigmatizadas de forma folclorizante e vistas como manifestações proibidas, essas tradições são frequentemente associadas a ideias de lascívia e vagabundagem.

Essa não é, infelizmente, uma realidade excepcionalmente brasileira. Ela se reproduz pelos países da América Latina e é uma característica dos territórios colonizados como um todo. Um dos principais instrumentos da colonização não é somente o extermínio populacional dos povos originários, mas também de suas epistemologias. A colonialidade do poder instaurou a modernidade enquanto universal e se assegura de suprimir, subjugar e dizimar as culturas não hegemônicas, a fim de garantir a manutenção e perpetuação do seu sistema de dominação. Portanto, a ausência da cultura afro-popular nos currículos não é uma mera coincidência, mas sim uma realidade imposta estruturalmente.

A propósito de uma observação crítica sobre a hegemonia teatral nas universidades, Alexandra Dumas alega que:

Percebem-se dois pontos de tensão que se localizam também no seio do teatro institucionalizado pela academia: primeiro, é a negação da existência de formas diversas de expressões artísticas, que não são legitimadas pelo crivo branco-ocidental e que se operam em outras cosmopercepções (sistemas organizacionais próprios e diversos que envolvem movimentos, cânticos, danças, encenações etc.). Ou seja, o racismo epistêmico que se expressa na ausência – nos currículos, nas metodologias, no descarte de mestres das brincadeiras como docentes. O segundo ponto diz respeito à subjugação: o teatro assume sim a existência desses outros desde quando estejam subjugados ao constructo canônico do teatro, o ocidentalizado. (DUMAS, 2022, p.13)

Portanto, dedicar-se às manifestações afro-populares não se resume meramente a uma escolha estética, mas também a um compromisso com a ruptura da colonialidade na formação, vivência e produção artística. Dentro das escolas, aproximar-se destas práticas nos permite desconstruir e ressignificar noções preconceituosas em relação às tradições afro-indígenas e afro-populares. Deste modo, é possível reiterar a sua importância, retirá-las do lugar distanciado, reivindicar o que foi relegado, celebrar a diversidade cultural e valorizá-la, visto que historicamente elas foram oprimidas pelo Estado, ainda

sofrem com a falta de incentivo governamental e, em determinadas camadas sociais, a falta de reconhecimento social.

Entre outras características, brincar é um ato constante de resistência e de luta (MOREIRA, 2015). Logo, conhecer e integrar as brincadeiras afro-populares em nossas práticas não é somente uma escolha pedagógica e artística, mas também, um posicionamento político. Novamente, Alexandra Dumas em seu artigo:

No campo das múltiplas práticas culturais gestadas na contra-hegemonidade encontramos uma pluralidade de existências cênicas. Dialogar radicalmente com culturas afrodiaspóricas e indígenas pode levar o teatro em âmbito acadêmico para lugares mais condizentes com a realidade múltipla que constitui o Brasil, apartados de dominações que se expressam em nomeações e apagamentos epistêmicos. (DUMAS, 2022, p.15-16)

### **Bumba Meu Boi e Grupo Cupuaçu**

Dentre todas as brincadeiras que permeiam o território brasileiro, esta pesquisa se dedicou a trabalhar a partir do Bumba Meu Boi do Maranhão.

O Bumba Meu Boi é uma manifestação tradicional maranhense que une celebração, religiosidade e arte de maneira expandida - música, dança, teatro, bordado, artesanato, confecção de instrumentos, máscaras e indumentárias, entre outros elementos. Se constitui como festa, rito e brincadeira e se apresenta em ciclos festivos. No Sábado de Aleluia acontece o primeiro ensaio do ano: o *Nascimento do Boi*, marcando o início do ciclo. O *Batizado do Boi* ocorre tradicionalmente em 23 de junho, na véspera do Dia de São João; é quando os grupos obtêm a licença do santo protetor para as brincadeiras. Após o batizado, os grupos realizam apresentações em arraias e eventos ao longo de vários meses e, principalmente, durante os festejos juninos. Ao final da primavera, ocorre a última festa: a *Morte do Boi*, marcando o encerramento do ciclo que se reinicia no ano seguinte.

Figura 1: Bumba Meu Boi do Maranhão



Fonte: Folha de S.Paulo, 2019.

Cada apresentação é composta por uma sequência de etapas, sendo as toadas responsáveis por anunciá-las. As etapas são as seguintes: o *guarnicê* ou *reunida*; o *lá vai*; o *boa noite*, o *chegou* ou *licença*; a *saudação*, uma espécie de louvação ao Boi, ao dono do espaço de apresentação e à assistência; a encenação do *auto*; o *urrou*, momento em que o Boi ressuscita e a *despedida*, marcando o fim da apresentação (IPHAN, 2011).

Há vários elementos que compõem a brincadeira, um deles são as figuras. Através das figuras, os brincantes dançam, cantam e representam o auto do Bumba Meu Boi, um mito incorporado à manifestação. Existem mais de 200 figuras na brincadeira, algumas são comuns a todos os grupos, como o Boi<sup>5</sup> e o Amo<sup>6</sup>, enquanto outras são específicas, variando de acordo com a região e o sotaque, como o Cazumbá<sup>7</sup>. No dossiê *Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão* (2011), organizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), há a seguinte descrição acerca da pluralidade das figuras:

---

<sup>5</sup> Boi-boneco animado pelo miolo; termo pelo qual se faz referência ao Bumba-meu-boi (IPHAN, 2011).

<sup>6</sup> Brincante que se introduz na armação feita de madeira - o boi-boneco, e elabora movimentos que dão vida ao artefato. No Maranhão é também conhecido por alma, espírito, tripa ou fato (IPHAN, 2011).

<sup>7</sup> Personagem mascarado do bumba-meu-boi da Baixada ((IPHAN, 2011).

A multiplicidade das personagens também é uma característica marcante dos grupos. Em torno da figura central - o Boi, animado pelo miolo, também denominado de tripa, alma ou fato, gravitam personagens como o amo (cantador, conhecido por cabeceira, comandante, patrão ou mandador, de acordo com a região), vaqueiros de cordão, vaqueiros campeadores, rajados, marujados, rapazes, caboclos-de-pena, cazumbas, toureiros, tapuios, tapuias, panduchas, caipora, manguda, bichos, índias, índios, burrinha, Dona Maria, Pai Francisco (ou Nego Chico) e Catirina. (IPHAN, 2011, p.11)

Os sotaques são os diferentes estilos do Bumba Meu Boi. Suas especificidades manifestam-se na cadência e no ritmo das músicas, na escolha dos instrumentos e nos modos de tocá-los, nas indumentárias e nas evoluções coreográficas. No Maranhão, são reconhecidos cinco sotaques: da Baixada, da Ilha ou de matraca<sup>8</sup>, de costa-de-mão, de Zabumba<sup>9</sup> e de orquestra.

Embora fortemente ligado ao culto dos santos católicos, o Bumba Meu Boi é também uma manifestação de origem afro-indígena, cuja influência pode ser observada em todos os seus elementos, principalmente na música, na dança e no culto às entidades. Neste folguedo, são reunidos santos católicos, orixás e encantados indígenas, tornando o sincretismo religioso significativamente presente em sua prática, onde as diferentes religiões convivem de maneira harmoniosa.

Considerada a mais importante manifestação da cultura popular do Estado do Maranhão, em 2019 recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Uma parte significativa das referências e vivências que orientaram esta pesquisa derivou da grande influência do Grupo Cupuaçu ao longo do nosso percurso. O *Cupuaçu* é uma importante referência na pesquisa da cultura popular brasileira, especialmente das tradições maranhenses. Fundado em 1986 em São Paulo, ele surge a partir da união das famílias Carvalho e Menezes, ambas migrantes vindas do Maranhão. Atualmente, é coordenado por um de seus fundadores, o Mestre Tião Carvalho, que é ator, percussionista, compositor, cantor, brincante e professor.

---

<sup>8</sup> Par de tábuas de madeira batidas uma contra a outra que produz um som estridente nos Bois dos sotaques da Ilha e da Baixada (IPHAN, 2011).

<sup>9</sup> Grande tambor feito de madeira e coberto com duas peles de couro esticadas nas extremidades.



Figura 2: Mestre Tião Carvalho



Fonte: Página no Facebook Grupo Cupuaçu Danças Brasileiras.

Sua atuação cultural é desenvolvida em três eixos que se complementam: o artístico, o social e o educativo. No aspecto artístico, o grupo realiza apresentações públicas em diferentes espaços culturais, teatros e arenas e destaca-se por suas festas de Bumba Meu Boi que ocorrem anualmente no Morro do Querosene três vezes ao ano, simbolizando o ciclo de ressurreição do boi. Além do Bumba Meu Boi, majoritariamente marcado pelo sotaque da Ilha e da Baixada, o grupo também pesquisa outras manifestações como Tambor de Crioula, Roda de Coco e o Cacuriá da Festa do Divino.

No âmbito social, o grupo conduz atividades junto à comunidade, buscando promover a inclusão, o fortalecimento das identidades culturais e o acesso à cultura. Por fim, no eixo educativo, seus participantes oferecem oficinas em escolas, universidades e diferentes instituições de ensino, que podem ser direcionadas a crianças, jovens e adultos, transmitindo saberes relacionados às tradições culturais.

Figura 3: Grupo Cupuaçu



Fonte: Página no Facebook Grupo Cupuaçu Danças Brasileiras.

### **Escola de Aplicação**

Esta pesquisa foi realizada com o 8º ano do ensino fundamental na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP). A escola é pública e gratuita, embora não esteja vinculada à rede municipal ou estadual. Está localizada no Campus Butantã da Universidade de São Paulo e oferece os níveis de ensino fundamental e médio. A maioria das vagas é destinada à comunidade interna da USP, incluindo funcionários, professores, coordenadores e gestores, enquanto um terço é reservado para a comunidade externa. Devido a essa política de admissão, o perfil dos estudantes é notavelmente diversificado. Entre eles, encontram-se desde alunos que são filhos de professores e pesquisadores da universidade, provenientes de famílias mais abastadas, até crianças que vêm de lares mais vulneráveis, filhos de funcionários terceirizados.

No primeiro semestre de 2023, fui bolsista da Escola de Aplicação (EA) por meio do projeto “Entre a teoria e a prática: aula de teatro como espaço de formação de professores”, inserido no Programa Unificado de Bolsas da USP (PUB). O projeto tem como objetivo contribuir para a formação de professores de teatro no contexto da Educação Básica, por meio da observação e condução de processos teórico-práticos de aprendizagem. A coordenação é atribuída à Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo e a orientação à Profa. Ma. Adriana Silva de Oliveira. Além do acompanhamento e auxílio às atividades em sala de aula, a bolsa propõe o desenvolvimento de projetos autorais ao longo do semestre, que convida os bolsistas a planejar e realizar uma sequência didática, experimentando a condução de atividades em sala de aula de acordo com seus interesses de pesquisa pedagógica, temática e metodológica.

Por este motivo, optei por unir os projetos e realizar a pesquisa na Escola de Aplicação, aproveitando o espaço proporcionado pela bolsa para conduzir o estudo de forma prática e orientada.

Por fim, esta pesquisa se propôs a investigar de que maneiras é possível construir um programa pedagógico em teatro que seja atravessado pela estética das manifestações afro-populares, folguedos e brincadeiras tradicionais. Através deste enfoque, busca-se não apenas desenvolver habilidades que podem ser utilizadas na interpretação teatral, tais como o trabalho corporal, de voz e movimento, mas também valorizar e promover a diversidade cultural brasileira nas escolas. Este projeto não se limita, somente, ao objetivo de expandir o repertório dos estudantes, mas também visa aproximá-los da cultura popular e compartilhar dessas vivências nos espaços institucionais de educação. Entende-se que o contato com as manifestações tradicionais na escola possibilita a reflexão sobre identidade, memória e pertencimento, fortalecendo o senso de valorização de suas próprias raízes culturais.

## 1. LÁ VAI

*“Lá vai meu boi*

*Levantando poeira*

*Lá vai meu boi*

*Levantando poeira*

*Vem ver morena*

*No descer da ladeira*

*Brilho da noite brilha*

*Como brilham as estrelas*

*Em noite de lua cheia”*

Toada “Levantando Poeira”

Tião Carvalho - Grupo Cupuaçu

*Lá Vai* é o momento em que, após o guarnicê, os brincantes se deslocam até o local do festejo, cantam as primeiras toadas e anunciam o início da brincadeira. Neste processo, o nosso "lá vai" se estabelece em maio, quando começo a pesquisar e reunir materiais para a elaboração do programa de aulas. O objetivo do projeto não é de reproduzir o folguedo na escola, tal como fazem os brincantes em seus territórios, mas de, a partir dos seus elementos, explorar a dimensão interdisciplinar presente no Bumba Meu Boi do Maranhão.

Para a elaboração desta pesquisa, me prontifiquei a frequentar dois espaços que, para mim, foram fundamentais. O primeiro deles é a quadra comprida e colorida da EMEF Des. Amorim Lima, onde participei dos ensaios do Grupo Cupuaçu todas as quintas à noite. Nestes encontros, tive a oportunidade de conviver com mestres, mestras e brincantes. A entrega e a dedicação aos ensaios, para além da satisfação, me possibilitou aprender e aprofundar-me nos elementos que compõem o Bumba Meu Boi, como as toadas, a dança, os sotaques, as figuras, a história e o contexto, bem como as dinâmicas dos ensaios, o estabelecimento das parcerias e o senso de comunidade entre os integrantes do grupo. Neste contato, pude compreender e presenciar que a brincadeira transcende o âmbito artístico, tornando-se uma vivência em comunhão. Conforme as quintas-feiras iam passando, eu ia aos poucos desenvolvendo as qualidades básicas e essenciais que me possibilitaram compartilhá-las com os estudantes.

O segundo espaço de formação importante foi justamente as aulas de teatro para os 8º anos, ministradas pela Profa. Adriana na Escola de Aplicação da FEUSP. A princípio, estava interessada em observar e compreender a dinâmica das turmas, o conteúdo das aulas, como os alunos interagiam entre si e com a professora e como o meu repertório e as atividades que gostaria de trazer poderiam ser experimentados naquele contexto.

Com base nas atividades, materiais e referências que tive acesso ao longo de minha experiência, tanto na EA quanto no Grupo Cupuaçu, e na pesquisa que conduzi de forma independente - a partir de textos e materiais audiovisuais relacionados ao Bumba Meu Boi - pude finalmente elaborar o programa de aulas.

Acredito ser importante salientar que, ao longo de todo o processo, tive o privilégio de contar com a generosa contribuição da Profa. Ma. Adriana Oliveira na elaboração do plano de aulas. Durante as reuniões semanais em equipe ou individualmente, a professora me orientou na elaboração das atividades e exercícios, me aconselhou no que, a partir da sua vasta experiência, considerava ser mais interessantes e compatível ao perfil dos estudantes - adolescentes de 12 e 13 anos e pouco familiarizados com esta manifestação popular. A professora também ofereceu conselhos em relação aos enunciados, à duração de cada atividade, a forma de condução, a adaptação dos exercícios e jogos propostos para a sala de aula. O seu suporte durante todo o processo, não somente na construção do programa mas também na realização das atividades ao longo das aulas, foi primordial. Sem ele, esta pesquisa certamente teria passado por caminhos pedagógicos mais tortuosos.

Por fim, desenvolvemos um programa composto por 6<sup>10</sup> aulas, organizadas em 3 blocos, um para cada semana.

Por se tratar de uma manifestação integrante do ciclo junino, combinamos que as aulas seriam ministradas no mês de junho, entre os dias 12 e 28, antes da festa junina e do encerramento do primeiro semestre. Portanto, neste mês nós tínhamos um encontro marcado nas manhãs das segundas, terças e quartas-feiras, nas aulas de teatro.

Cada um dos blocos se propôs a abordar as diferentes modalidades artísticas - música, dança, teatro e artes plásticas - através dos elementos do folgado maranhense - ritmo, coreografias, estética, narrativa, figuras e confecção artesanal de brinquedos e

---

<sup>10</sup> Por semana, uma das aulas de teatro tem a duração padrão de 50 minutos, enquanto a outra é uma "aula dupla" com o dobro do tempo, 1 hora e 40 minutos.

indumentárias. O programa de aulas foi proposto de modo que pudesse abranger a todas essas modalidades, de maneira mais ou menos aprofundada, na intenção de que ao fim do percurso as aulas pudessem contemplar a pluralidade da manifestação e explorar, justamente, a dimensão interdisciplinar e multi artística da brincadeira.

No primeiro bloco, nos dedicamos a trabalhar as brincadeiras cantadas e, a partir destas, desenvolver atividades de ritmo, sonoridade e percussão corporal. As brincadeiras eram ora o fim, a finalidade - o objetivo principal da aula - ora os meios, em que a partir destas, se trabalharia habilidades motoras e musicais. Introduzimos exercícios e jogos destinados, primeiramente, a despertar os corpos dos alunos para a brincadeira.

Devo ressaltar que, uma das principais influências que contribuiu para a elaboração do planejamento das aulas, especialmente neste primeiro bloco, foi o trabalho realizado pelo Mestre Tião Carvalho em sua atividade de mestre e professor. Além de artista-brincante, Tião é também pedagogo. Em seu trabalho, é possível observar uma interessante exploração da dimensão didática das brincadeiras cantadas em suas aulas, oficinas e na condução dos ensaios do grupo Cupuaçu. Em diversas etapas, as brincadeiras desempenham um papel fundamental, não se limitando apenas às preparações e aquecimentos. Mais uma vez, a brincadeira não é apenas um meio para se chegar a algum lugar, mas sim o próprio lugar em si, a finalidade e o sentido. Tanto as brincadeiras "Casa, Morador e Terremoto" quanto o Cacuriá<sup>11</sup> "Ladeira" da Dona Teté, que fazem parte das atividades desta aula, eu aprendi com ele em sua oficina de Bumba Meu Boi no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, no ano de 2022, quando o conheci.

No segundo bloco, os alunos foram, aos poucos, introduzidos ao universo do Bumba Meu Boi. Inicialmente, a partir de sua narrativa, pretendeu-se explorar as figuras e algumas noções de coro e coralidade (MÉGEVAND, 2013)<sup>12</sup>, também presentes na manifestação. Num segundo momento, experimentar os elementos musicais e coreográficos, adentrando à estética da brincadeira de maneira mais tradicional e semelhante aos festejos e arraiais.

---

<sup>11</sup> O Cacuriá é uma dança típica do estado do Maranhão e surgiu como parte das festividades do Divino Espírito Santo, uma manifestação tradicional brasileira.

<sup>12</sup> [...] entende-se por coralidade a disposição particular das vozes, a qual não provém nem do diálogo, nem do monólogo; a qual, requerendo uma pluralidade (um mínimo de duas vozes), contorna os princípios do dialogismo, particularmente reciprocidade e fluidez dos encadeamentos, em proveito de uma retórica da dispersão (atomização, parataxe, ruptura) ou do entrelaçamento entre diferentes palavras que se respondem musicalmente (estilhaçamento, superposição, ecos — efeitos de polifonia, todos).” (MÉGEVAND, 2013, p. 37)

Para apresentar a narrativa realizei, junto à Luana Sevarolli, uma breve encenação do auto do Pai Francisco e Mãe Catirina, mito que constitui a festa. Em seguida, através de jogos de formação de imagens cênicas, os alunos puderam se apropriar das figuras, reproduzindo-as coletivamente.

Por fim, apresentamos aos alunos os passos básicos da dança do boi e as primeiras toadas do nosso percurso. Além disso, também tocamos as matracas, podendo conhecer e experimentar a musicalidade e as diferentes células rítmicas produzidas por este instrumento.

Enfim, no último bloco, nos aprofundamos ainda mais nos elementos da manifestação em que estávamos trabalhando. Em uma aula expositiva, os alunos puderam conhecer o contexto e as características do folguedo, tal como tradicionalmente ocorre nos grupos do Maranhão, por meio de registros audiovisuais. Isso possibilitou uma compreensão mais abrangente da festa em sua totalidade, permitindo que os alunos apreciassem sua estética e diferentes sonoridades.

Ademais, retornamos aos passos básicos da dança e experimentamos novos movimentos, um pouco mais complexos, no intuito que os alunos pudessem, aos poucos, se familiarizar com os elementos coreográficos. Em um segundo momento, as figuras do boi e do vaqueiro retornaram, desta vez com mais ênfase.

Por fim, concluímos nosso percurso com a confecção de máscaras, as quais representam as figuras do auto, e a criação de arcos de fita, que simbolizam e homenageiam o boi.

Estas são algumas pinceladas das atividades que realizamos no mês de junho de 2023. A seguir, no próximo capítulo, irei percorrer mais detalhadamente sobre algumas atividades e mencionar questões e reflexões que essas práticas suscitaram.

As descrições completas de cada exercício, jogo e brincadeira, tal como os enunciados e os planos de aulas mencionados nesta monografia estão disponíveis para consulta através do link a seguir, a quem se interessar possa.

Disponível em:

file:///C:/Users/isabe/Downloads/PROGRAMA%20DE%20AULAS%20%20-%20Isabela%20Soares.pdf.



## 2. BOA NOITE, CHEGOU OU LICENÇA - quando o boi pede permissão para dançar

*“Chegou, chegou  
Tá brincando no terreiro  
Chegou, chegou  
Tá brincando no terreiro*

*Esse é pai do Brasil  
De São João padroeiro  
Tem o nome registrado  
No folclore brasileiro”*

Toada “Chegou”  
Mundoca Pinheiro - Boi da Floresta

Neste momento da festa, o batalhão anuncia a sua chegada. Mas, antes de prosseguir, suas toadas pedem permissão para brincar ali no local. A permissão é concedida e, em seguida, ocorre a saudação ao boi, aos donos do território e à assistência.

Quando inicio a minha trajetória de regência dentro da escola, de certo modo, também precisei pedir licença para brincar. É nesse momento em que, a partir da minha experiência, vou *aprendendo a chegar* - chegar nas aulas de teatro, nos alunos e nas propostas que elaborei. Tive que aprender *como* chegar, mas só pude entender quando já estava indo.

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre as experiências que vivenciei ao conduzir o programa de aulas com ambas as turmas, além de compartilhar impressões e considerações que tive ao longo do percurso. Nem todas as atividades realizadas serão descritas. Concentraremos nossa atenção nos momentos que, de algum modo, suscitaram questões e reflexões que considero pertinentes ao registro.

### 2.1 Burlando a instrução e a dinâmica do mínimo

*Doze de junho, sete horas da manhã. Primeira aula.* Estávamos com a turma do 8º II na quadra, prestes a começar. Perguntei aos alunos se sabiam o que era cultura popular. A maioria afirmou que sim e alguns citaram exemplos como a festa junina, a capoeira e a roda de coco. Expliquei que nas próximas semanas eu seria responsável por conduzir as aulas de



teatro e que nós iríamos conhecer algumas brincadeiras populares, além de entender melhor o que esse termo significa.

Para instaurar uma atmosfera de brincadeira, começamos com o jogo “Casa, Morador e Terremoto”. Neste jogo, os participantes são divididos em "casas" e "moradores". Sob os comandos do mestre, as "casas" se unem formando uma só, enquanto os "moradores" se colocam entre os jogadores, "dentro" das casas. O objetivo é não ficar sozinho: nem casas vazias, nem moradores sem casa. Além disso, acrescentamos uma regra ao jogo: aqueles que acabassem sozinhos teriam que pagar uma prenda. A prenda consistia em sortear e realizar uma das seguintes ações: improvisar uma percussão corporal ou cantar uma cantiga de alguma brincadeira que conheciam. O objetivo da prenda era duplo: a) incentivar os alunos a se envolverem com a brincadeira; b) introduzir a música e a percussão corporal desde o início da aula.

No entanto, a presença da prenda não garantiu que os alunos se empenhassem no jogo. Tive a sensação de que aqueles que estavam verdadeiramente comprometidos, estavam pela diversão e pelo desafio que o jogo oferece. Essa sensação mobilizou a maioria dos alunos, mas nem todos compartilharam do mesmo entusiasmo naquele momento. De todo modo, acredito que a prenda tenha sido um dispositivo interessante, pois os desafiou a reproduzir e criar percussões com o corpo e nos remeteu à cantigas da infância, suscitando memórias das brincadeiras que costumavam brincar quando crianças, mas que talvez tenham se esquecido com o tempo.

Desde o princípio, eu sabia que precisaria desenvolver um trabalho dedicado a conduzir os alunos a um percurso em que eles fossem incentivados a cantar e dançar juntos. Sobre esta prática, há diversas implicações às quais eu deveria levar em consideração e buscar superá-las.

A primeira delas é o fato deles não estarem habituados, visto que cantar e dançar em coros não é algo familiar para a maioria deles. Um outro aspecto é, evidentemente, a falta de interesse que alguns estudantes demonstram, especialmente quando se trata de músicas e danças tradicionais, considerando que estas não são amplamente reconhecidas pelo imaginário social hegemônico. Além disso, há, sobretudo, a questão da vergonha, que acredito ser o maior obstáculo.

Diante disto, desde o planejamento elaborei algumas estratégias para incentivá-los a cantar juntos. Trabalhar a partir do jogral me pareceu, então, uma boa alternativa. Desse modo, desenvolvi uma dinâmica que denominei "Jogral" na tentativa de familiarizá-los com a prática de cantar em conjunto. Dentro do jogral, o coro deveria reproduzir uma célula sonora proposta pelo corifeu, o líder do coro. A dinâmica continha as seguintes instruções:

***Jogral (10 min)***

*A turma será dividida em 4 grupos que, a princípio, irão experimentar o exercício separadamente, de forma simultânea. Um integrante por vez produz um som com a voz que é reproduzida pelo restante do grupo, em jogral. Quando todos os integrantes já tiverem participado, o exercício avança para a próxima etapa.*

*Os grupos são dispostos nas extremidades do espaço formando um quadrado. Cada grupo elege um líder para conduzir o jogral.*

*Dinâmica: um líder por vez canta um trecho de uma música e, em seguida, os integrantes do seu grupo o repetem em coro, formando assim um jogral. Ao final de cada rodada, elegem-se outros líderes. Depois de experimentar algumas vezes, a professora irá sugerir qualidades de som, voz e diferentes intenções para cantar as músicas - exemplos: cantar na altura grave, cantar bem baixinho, cantar como se estivesse chorando, etc. O grupo deve imitar o líder, reproduzindo o canto da maneira mais semelhante possível.*

Os grupos estavam posicionados em cantos distintos da quadra e podiam se organizar autonomamente. Enquanto isso, eu junto a professora Adriana e a também bolsista Luana Sevarolli, passávamos entre eles para observá-los, conduzi-los ou tirar dúvidas.

Pude perceber que uma parte dos alunos se interessou pela proposta, que se divertiram ao ouvir o som que eles próprios produziram ser amplificado pelas vozes dos colegas e que acharam a situação até um pouco engraçada. No entanto, outra parte dos estudantes manifestou certa resistência em relação à atividade. Alguns por timidez, mesmo estando em um número reduzido (cerca de 7 a 8 pessoas), outros por desinteresse. Após alguma insistência, os grupos realizaram a atividade conforme solicitado.

Entretanto, em um grupo específico, a resistência foi mais notável. Mesmo seguindo a estratégia de enumerá-los de 1 a 4 e dividi-los com base nesses números, na intenção de incentivar a colaboração com outros alunos além de seus colegas mais próximos, ocorreu de em um grupo específico os estudantes, contagiados pela relutância uns dos outros, terem todos manifestado a sua falta de disposição em relação ao exercício.

Conforme a atividade se desenrolava, notei que este grupo estava disperso e me aproximei, na tentativa de trazê-los para o exercício. Pedi a um deles que começasse para que eu pudesse observar. Nenhum deles se ofereceu, alegavam que não sabiam que som fazer, então dei alguns exemplos para que tivessem referência. Tive que insistir até que um deles se prontificou. No entanto, no momento de produzir o som, o aluno pronunciou apenas a letra "A" de forma breve. Eu o interrompi e expliquei que a ideia era produzir um som, não pronunciar uma letra. O aluno prontamente argumentou: “Mas é um som, uma letra é um som”. Eu não estava satisfeita e pedi que ele tentasse produzir um som diferente. Ele se recusou, dizendo que só faria aquele. Então, sugeri que ao menos experimentasse variar a duração e o modo de pronunciar e dessa vez, ele fez um "A" mais longo: “AAAAA”. O restante do grupo reproduziu o som, mas cada um em seu próprio tempo, criando uma espécie de assincronia. Reiterei que a proposta do jogral era que todos reproduzissem o som juntos, ao mesmo tempo. Pedi que tentassem novamente, e embora tenha melhorado um pouco, ainda não estavam sincronizados. Me contentei e decidi prosseguir, afinal, eles teriam mais oportunidades para acertar o jogral. Solicitei que outro aluno desse continuidade; Um deles se posicionou à frente do coro e emitiu o som “BEEEEEE”, os alunos riram entre eles. A essa altura, já é possível deduzir qual som o terceiro aluno fez. Mais uma vez, interrompi e insisti para que experimentassem outros sons que não fossem apenas letras. Imagino que, se eu não tivesse intervindo, certamente eles teriam passado por todo o alfabeto.

Dada esta situação, reconheço que havia algum fundamento em sua argumentação, afinal, pronunciar uma letra é, de fato, produzir um som.

Em meu enunciado, não especifiquei as características do som que deveriam reproduzir, não especifiquei a duração, a qualidade, se poderiam ser letras do alfabeto ou palavras. Mencionei apenas 'um som'. Tecnicamente eles estavam agindo dentro das regras da atividade - na realidade, dentro das *brechas* das regras - mas tanto eu quanto eles sabíamos que não estavam verdadeiramente explorando o que havia sido proposto.

Por fim, eles aceitaram o meu pedido e começaram a produzir outros sons. Contudo, a dificuldade com o jogral ainda persistia. Na minha observação, não consegui determinar se eles enfrentavam dificuldades devido à falta de atenção ou se era uma dificuldade genuína. Talvez, naquela circunstância com esses alunos, fosse uma combinação desses dois fatores.

Em seguida, avançamos para a segunda etapa da dinâmica, na qual os grupos interromperam suas explorações internas e passaram a interagir uns com os outros. Ao propor essa atividade, imaginei que, se eles próprios pudessem escolher as músicas, isso despertaria mais interesse e tornaria o ato de cantar em conjunto mais atrativo. Além disso, eu desejava que eles compartilhassem os tipos de música que conheciam.

No entanto, a dificuldade de cantar em jogral evidentemente persistiu nesta etapa, com muito poucos grupos realmente cantando em conjunto. Outro aspecto que dificultou a atividade foi o fato de que, em geral, os corifeus<sup>13</sup> cantavam muito baixo, tornando as letras difíceis de serem compreendidas pelos coros, que tinham dificuldade em reproduzi-las. A ideia de suscitar várias músicas de estilos diferentes também não funcionou conforme o planejado. Muitas vezes, os grupos repetiram as músicas uns dos outros, e a maioria delas, curiosamente, eram hinos de times de futebol.

Enfim, além de todos esses aspectos, pude constatar o equívoco quando se mostrou evidente que aquele exercício não fazia sentido para eles naquele momento. Ao observá-los durante a atividade, tive a sensação de que os alunos não compreendiam o motivo pelo qual estavam fazendo aquilo, qual era o seu propósito. Isso, para mim, foi um diagnóstico importante e me fez repensar o planejamento, uma vez que me dei conta de que o propósito do exercício não estava claro para os alunos porque, na realidade, não estava claro para mim também.

Nesse dia, tornou-se evidente a importância da criação de enunciados claros e instruções precisas, a fim de proporcionar as melhores condições para tornar as atividades com os alunos mais proveitosas. É evidente que situações como essa ocorrerão, uma vez que não podemos contar com o fato de que os alunos estarão sempre disponíveis e interessados no que vamos propor. No entanto, acredito que seja nosso papel, como professores, construir procedimentos pedagógicos onde a própria estrutura e condução da aula os convidem a se engajar de forma mais espontânea.

---

<sup>13</sup> Corifeu é um indivíduo que se destaca do coro e assume a sua liderança.

Na sequência, reuni todos eles em um único grupo e anunciei que, a partir daquele momento, todos fariam parte de um único jogral. Fui cantando um verso de cada vez da canção "Ladeira" do cacuriá da Dona Teté, enquanto eles repetiam no formato do jogral. Desta forma, pude ensinar a letra da música e, posteriormente, expliquei o que são os cacuriás.

Figura 4: Jogral com 8º II



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Devido à complexidade da brincadeira do cacuriá, que envolve cantar, dançar, manter a roda e a alternância dos pares - tudo ao mesmo tempo - acreditei que a forma mais didática de ensiná-la seria destrinchar os momentos e dividi-la em etapas. Primeiro, pedi aos alunos que formassem duplas e que experimentassem o movimento de cair sobre os braços uns dos outros, que faz parte da brincadeira. A próxima etapa envolvia explicar o funcionamento do cacuriá. Neste momento, me foi sugerido que eu dividisse o grupo em duas rodas ao invés de uma única grande roda, como acontece na brincadeira. Deste modo, com menos pessoas, as chances de dispersões eram menores, facilitando o controle da condução. Eu aceitei a sugestão, no entanto, essa configuração só poderia ter sido promissora se eu tivesse mais alguém comigo que conhecesse a brincadeira, e assim, poderíamos dar as instruções em

ambas as rodas simultaneamente. Mas, posto que não havia, só me dei conta da confusão quando já estava nela.

Nesta configuração, enquanto eu explicava para uma parte da turma, a outra ficava ociosa, já que não conseguia ouvir as minhas instruções do outro lado da quadra. Eu me deslocava de uma roda à outra e tive que repetir os enunciados muitas vezes, o que acabou tomando um tempo considerável de aula. Além disso, mesmo que eu estivesse com um pandeiro e a Luana com uma alfaia, não poderíamos tocar pois eu estava alternando entre as rodas. Consequentemente, os alunos tiveram que brincar num primeiro momento sem o acompanhamento do instrumento. Isto, ao meu ver, prejudicou a experiência da brincadeira, uma vez que ela é cantada e dançada ao som da música. Por fim, quando unimos as duas rodas para, finalmente, brincarmos todos juntos, percebeu-se que os alunos ainda estavam pouco apropriados das dinâmicas, o que me levou a explicá-las novamente. É evidente que, de todo modo, eu teria que dar as instruções repetidamente, visto que o cacuriá não é algo simples de se aprender logo de início. No entanto, devo ressaltar que os esforços para separar as rodas, além de surtir pouco efeito, acabaram por atrapalhar a fluidez da aula.

Figura 5: Cacuriá ‘Ladeira’ da Dona Teté, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Figura 6: Cacuriá 'Ladeira' da Dona Teté, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Por fim, estávamos na grande roda, todos juntos. Eu e Luana tocando os instrumentos, acompanhando o cacuriá. Após praticar algumas vezes, os alunos foram se familiarizando com a brincadeira. Porém, algo que eu já previa ocorreu: durante o cacuriá, muitos deles paravam de cantar e, em alguns momentos, todos eles.

Considero que a questão da dificuldade ressurge nessa ocasião, uma vez que é verdadeiramente difícil cantar, manter a roda e estar atento à alternância dos pares - que é o desafio da brincadeira. No entanto, a dificuldade é, evidentemente, somada à falta de empenho de alguns alunos. Tive a sensação de que, de maneira geral, eles não apenas se esqueciam de cantar, mas também sentiam que não era necessário, uma vez que eu, juntamente com a professora e a bolsista, já estávamos cantando. Em outras palavras, a música estava acontecendo sem depender da participação deles.

Para contornar a situação, busquei retomar a música várias vezes, sempre que ela se dissipava, e começávamos o cacuriá; na primeira rodada apenas cantando e nas seguintes, dançando e brincando. Deste modo, fui gradativamente aumentando o grau de dificuldade, acumulando as atividades simultâneas e aos poucos pude notar uma melhora significativa no dinamismo da brincadeira.



## 2.2 “O difícil não é brincar, é ser visto”

*Treze de junho, nove horas da manhã. Segunda aula.* Estávamos novamente com o 8º II, no pátio da escola, dando continuidade ao nosso bloco dedicado às brincadeiras cantadas. Apresentei aos alunos a brincadeira “Lavadeira” e expliquei que ela remete à antiga profissão das trabalhadoras que lavavam roupas em lavadouros públicos, ribeiras e levadas. Em minha explicação, mencionei que a canção de “Lavadeira” assemelha-se aos cantos de trabalho<sup>14</sup> e contextualizei a existência dessa tradição musical no Brasil.

A brincadeira acontece da seguinte maneira: em roda, os participantes cantam e reproduzem gestos que representam as ações relacionadas ao ofício, como lavar, esfregar, torcer e secar roupas. Com o intuito de enriquecer a experiência lúdica, entreguei aos alunos peças de roupas para que pudessem incorporar os gestos usando objetos reais.

Figura 7: Brincadeira ‘Lavadeira’, com o 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

<sup>14</sup> Os Cantos de Trabalho, no Brasil, são o resultado do entrelace das tradições musicais indígenas, europeias e africanas e remontam ao tempo dos escravos. [...] todas servem a um único fim: o de trazer mais conforto ao trabalho exaustivo do homem do campo, de forma coletiva ou individual. (NASCIMENTO, 2018, p.13)



Figura 8: Brincadeira ‘Lavadeira’, com o 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Inicialmente, quando ainda estávamos introduzindo a brincadeira, a aula corria bem. Os desafios eram os mesmos do encontro anterior: cantar em conjunto enquanto executavam os movimentos. Todavia, pude notar alguns avanços em relação à prática. Tive a impressão de que os alunos estavam um pouco mais receptivos aos jogos e dinâmicas que eu propunha. Atribuo esta qualidade ao fato de que, por ser a segunda aula, eles estavam mais familiarizados comigo e, além disso, estávamos trabalhando com os mesmos princípios da aula anterior.

Porém, coincidiu de uma parte da aula ocorrer durante o intervalo do ensino médio. Como estávamos nos minutos finais, optamos por dar continuidade e permanecer ali mesmo, no pátio da escola. Nesse momento pude perceber uma mudança na atmosfera. Os alunos ficaram mais tensos e em seus rostos eu podia notar sinais de descontentamento. A questão se tornou evidente: eles não queriam ser vistos pelos estudantes mais velhos, sobretudo brincando. Mesmo que na realidade eles não estivessem tanto em destaque, nem chamando tanta atenção como imaginavam, a simples presença dos mais velhos os deixou constrangidos. Alguns alunos, principalmente alunas, optaram por não participar,

retirando-se da roda e permanecendo sentados. Por outro lado, aqueles que continuaram com a atividade claramente estavam ansiosos para que ela terminasse o mais rápido possível.

Posteriormente, ao fim da aula, nos reunimos para discutir sobre o que havíamos feito. Perguntei aos alunos o que, entre todas as atividades, havia sido mais difícil. Uma aluna compartilhou que, embora o cacuriá da aula anterior fosse mais complexo, brincar “Ladeira” havia sido mais difícil. Ao ser questionada o motivo, ela argumentou que a dificuldade não estava, necessariamente, na execução da brincadeira, em realizar corretamente os movimentos no ritmo da música, mas sim no fato de que, naquele momento, eles estavam expostos. Outros manifestaram ter compartilhado a mesma sensação de desconforto. Nesse momento, a professora Adriana questionou o motivo por trás dessa sensação e um outro aluno respondeu, explicando que eles não estavam acostumados a participar de brincadeiras tradicionais, nem a serem observados enquanto as praticavam.

Quando comecei a elaborar o projeto, um dos meus objetivos iniciais era ampliar a concepção de brincadeira para além de uma prática lúdica meramente restrita aos corpos e universos infantis. Em outras palavras, desejava desmistificar a ideia de que brincadeira é, somente, “coisa de criança” - especialmente as brincadeiras tradicionais que expandem essa noção para diversas outras dimensões da vida social e cultural. No entanto, quando mencionei este objetivo à orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Andréia Nhur, durante uma conversa que tivemos, ela observou que, neste caso, seria um desafio adicional propor essa perspectiva para alunos dessa faixa etária (entre 12 e 13 anos) em específico. A orientadora argumentou que, diferentemente das crianças que ainda estão imersas no universo lúdico e na representação simbólica como parte de sua interação com o mundo; ou dos jovens e adultos que, por estarem distantes desse período de suas vidas, poderiam interessar-se em retomar ou resgatar a prática do brincar, uma vez que esta suscita uma espécie de nostalgia em relação ao passado; os adolescentes, no entanto, estão no movimento contrário. Nessa idade, eles estão justamente negando sua infância e constantemente tentando provar que não são mais crianças.

Sobre essa fase do desenvolvimento e a relação dos adolescentes com o brincar, Eugênio Tadeu Pereira explica em sua dissertação de mestrado *Brincar Na Adolescência: uma leitura no espaço escolar* (2000):

Pressionado pelos valores sociais, pelas mudanças internas, pelas identificações infantis e sua imensa necessidade de se libertar delas, o adolescente encontra-se num abismo existencial. Por um lado, ele é considerado e se vê grande para estar envolvido em atividades atribuídas à idade infantil e, por outro, não pode assumir os compromissos de adulto. Em meio a esses conflitos, há uma negação daquilo que os adolescentes vinham acreditando, vivendo e tomando como uma verdade, não escapando a relação com os jogos, brincadeiras e brinquedos. Mesmo diante dessas pistas, vislumbra-se algo velado na relação dos adolescentes com o brincar. (PEREIRA, 2000, p.50)

Acredito que esse episódio durante o intervalo do ensino médio ilustra bem a questão, e considero compreensível que, nessa situação, os alunos tenham se sentido envergonhados. Todavia, a relação entre brincar e ser visto foi se modificando ao longo das aulas.

### **2.3 Planejamento em metamorfose - fazer, refletir e reformular**

Neste projeto, tive a oportunidade de realizar a regência do mesmo programa didático para as duas turmas do 8º ano da EAFEUSP. Considero esse aspecto tenha sido um dos mais fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa durante o próprio percurso. Dado que eu tinha a necessidade de oferecer a mesma aula mais de uma vez, pude reorganizá-las, corrigir erros, controlar melhor o tempo das atividades e reformular enunciados. Consequentemente, nesse movimento de execução, reflexão sobre o que foi feito e reformulação, as aulas passaram por transformações significativas de uma turma para outra. As primeiras, inevitavelmente, desempenharam o papel de teste inicial das propostas, enquanto nas aulas seguintes havia a possibilidade de aprimoramento. Além disso, outro aspecto importante foi a chance de obter mais de uma perspectiva em relação às atividades que eu propunha.

Ao longo das aulas, pude perceber que as turmas possuíam dinâmicas internas próprias e respondiam às atividades de maneiras distintas. Na turma do 8º ano I, os alunos

demonstravam um pouco mais de disposição e, geralmente, estavam mais abertos aos jogos e às experimentações, tanto corporais quanto criativas. Acredito que isso se deu devido à boa integração dessa turma que construiu uma relação de cumplicidade entre os alunos, proporcionando um ambiente mais confortável para a exploração. Além disso, no 8º I havia um maior número de alunos familiarizados com práticas e manifestações tradicionais, bem como com religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, onde é comum nos ritos a prática da dança e do canto em comunhão. Entretanto, essa turma também demonstrava maior agitação e por vezes demandava mais esforços para ser conduzida.

No 8º II, por outro lado, os alunos eram, em geral, mais calmos e contidos. Embora tivessem uma escuta melhor, demonstravam menos iniciativa nos jogos e pareciam estar mais preocupados com os olhares uns dos outros, o que resultava num certo receio em se expor. Nesta turma, as relações interpessoais se desenvolviam de forma mais fragmentada, em pequenos grupos, e eram menos comuns os momentos em que se podia notar uma unidade entre os estudantes.

Ao longo da minha experiência com eles, pude compreender que cada turma possui características e qualidades singulares que surgem a partir da interação de todos os afetos ali presentes - nas dinâmicas de convivência que se estabelecem no cotidiano da escola. Diante dessa premissa, torna-se compreensível que uma atividade que eventualmente tenha sido bem recebida por uma turma, não necessariamente terá o mesmo efeito em todas as outras. Percebe-se que houve um deslocamento do meu julgamento a respeito daquilo que *não funciona* para compreender que, na realidade, aquilo *não funcionou naquele momento, com aquelas pessoas*. Deste modo, pude ampliar e complexificar a minha percepção a respeito da efetividade das atividades propostas e, assim, me apropriar melhor do lugar de professora.

Para contornar os problemas que enfrentamos nas primeiras aulas com as duas turmas, realizei revisões e ajustes em alguns enunciados que considerei necessário. O primeiro deles foi relacionado à atividade do jogral. Desta vez, durante a primeira etapa de exploração entre os grupos, indiquei aos alunos que cada corifeu teria que criar uma sequência sonora composta por três sons distintos. Esses sons deveriam variar em termos de qualidade, duração, altura ou timbre e poderiam ser produzidos através da voz e do

corpo. Deste modo, eles foram desafiados a considerar múltiplas qualidades de som, tornando o exercício mais complexo e, assim, evitando abordagens apressadas por parte dos estudantes.

Na etapa seguinte, substituí a escolha aleatória de músicas pela apresentação, em jogral, de uma combinação de duas sequências sonoras, experimentadas pelos alunos na fase anterior, e que consideraram as mais interessantes para compartilhar com o restante da turma. Uma outra alteração importante foi que, nessa configuração, eles tiveram a oportunidade de ensaiar o jogral, o que resultou em apresentações mais consistentes. Avalio que, desta maneira, o exercício se tornou mais coeso, além de ter sido muito interessante observar a produção dos alunos.

No cacuriá, nos reunimos em uma única roda desde o início, e antes de introduzir a alternância dos pares, decidi que seria melhor para eles se familiarizar, num primeiro momento, com os elementos mais simples e fundamentais, como aprender e cantar a música, manter a roda, realizar o movimento de inclinar o corpo para trás, sustentado pelos braços de um colega, entre outros aspectos. Somente depois de estabelecer essa base é que evoluímos a brincadeira para a sua forma completa.

De forma geral, a maioria das atividades passou por algum ajuste em maior ou menor grau. No entanto, esses foram os que considereei os mais relevantes para compartilhar, a fim de elucidar o quanto foi importante para o meu processo a possibilidade de ministrar as aulas mais de uma vez.

Figura 9: Pulinhos (8, 4, 2, 1) com o 8º I.



Foto: Adriana Oliveira (2023).

## 2.4 Reúne teu batalhão

*Dezenove de junho, sete horas da manhã. Terceira aula.* Estávamos na sala de teatro, prontos para dar início a mais um bloco do nosso programa didático. Neste bloco, adentramos no universo do folguedo pela primeira vez. Considerei que seria um caminho interessante começar a se aproximar da manifestação a partir do mito que constitui a brincadeira, o auto do Bumba Meu Boi.

O auto conta a história de Pai Francisco, um retirante e empregado de um grande fazendeiro que, para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, Catirina, arranca a língua do boi favorito do patrão e dá de comer a sua mulher. O boi, não resiste ao ferimento e morre. Pai Francisco, com medo da retaliação, foge para longe e se esconde na floresta. O vaqueiro, outro empregado do fazendeiro, parte em sua busca. No caminho, ele tem a ideia de pedir ajuda ao pajé de uma aldeia ali perto para ressuscitar o boi. O pajé concede o pedido e, em um ritual, traz o boi de volta à vida, que ressuscita urrando e dançando. Pai Francisco é perdoado e Catirina tem seu desejo realizado.<sup>15</sup>

Eu e Luana Sevarolli preparamos uma breve encenação do auto do Bumba Meu Boi no formato de uma contação de histórias e apresentamos aos alunos, logo no começo da aula.

---

<sup>15</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yt5yFh-p8Iw&t=183s>. Acesso em: 28 out, 2023.



Figura 10: Colagem de fotografias - O Auto do Bumba Meu Boi



Foto: Carin Lima (2023).

Após a apresentação, prosseguimos com as atividades práticas. O objetivo era que, por meio de jogos e exercícios de formação de imagem e representação, os alunos pudessem se apropriar das personagens do auto que, durante a brincadeira, são representadas pelas figuras (Boi, Amo, Mãe Catirina, Índias, Caboclos de fita, etc).

Neste momento, retomamos as noções de corralidades, mas, em vez de focar em coros que produziam sons uníssonos, eles passaram a trabalhar com a representação da mesma figura por meio de expressões gestuais.

O primeiro jogo eu denominei de "Adivinhação com Imagens". Nele, a turma foi dividida em dois grupos, posicionados de frente um para o outro. Um grupo de cada vez sorteou uma das figuras mencionadas na história - Mãe Catirina, Pai Francisco, Vaqueiro, Fazendeiro, Pajé e Boi. Após o sorteio, a professora Adriana e eu levantávamos uma cortina entre eles, ocultando a visão e impedindo que um time observasse a movimentação do outro. O grupo tinha um minuto para se organizar e a tarefa de cada jogador era criar uma imagem estática com o corpo, adotando poses e expressões faciais que representassem a figura sorteada. Ao fim do tempo, a cortina era abaixada, revelando a figura. Os integrantes do grupo adversário, após observarem a imagem formada como um todo, discutiam entre si e escolhiam qual personagem acreditavam ser representado. A escolha era comunicada ao representante do grupo e somente ele ou ela poderia dar o palpite. Em seguida, era a vez do segundo grupo formar a imagem, e assim por diante, até que todas as figuras tivessem sido sorteadas.

Figura 11: Adivinhação com Imagens, 8º II



Foto: Adriana Oliveira (2023).



A presença da cortina foi um elemento muito interessante e que, ao meu ver, agregou ao jogo, uma vez que proporcionou que se instaurasse um certo mistério em relação à movimentação do outro grupo, despertando curiosidade nos alunos em saber *qual* figura seria e *como* eles a representariam. Outra decisão acertada foi designar um representante para dar o palpite. Estabelecemos que eles teriam apenas um palpite por rodada e, deste modo, evitamos que os alunos simplesmente mencionassem todos os nomes das personagens de uma vez, comprometendo a experiência do jogo.

A divisão em dois grupos também instaurou uma espécie de competitividade que, em uma turma, se manifestou de maneira um pouco mais exagerada mas, num geral, não prejudicou a fluidez do jogo. Pelo contrário, acredito que tenha engajado os alunos na atividade.

De maneira geral, acredito que eles tenham se divertido, mas surgiram algumas questões em relação à execução. Durante este exercício, a proposta de que todos criassem individualmente uma imagem que representasse a figura acabou não ficando muito clara.

Figura 12: Adivinhação com Imagens, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Na prática, em ambas as turmas, o que geralmente ocorreu foi que eles formaram uma imagem de forma colaborativa. Dois ou mais alunos se voluntariavam para representar a figura, enquanto os demais desempenhavam papéis secundários, como coadjuvantes, e alguns deles nem chegavam a criar uma figura, como se não fizessem parte da imagem. Talvez eles tenham pensado que, como o "signo" já estava estabelecido, ou seja, a figura já estava ali representada, não havia necessidade de criar novas representações. Acredito que em meu enunciado talvez não tenha ficado claro que a colaboração de todos era essencial.

Em seguida, fomos para o segundo exercício que denominei de "Espelho das figuras". Este foi uma adaptação do clássico exercício de movimentação sincronizada e espelhada em duplas mas, nesta ocasião, as características das figuras eram a base para a movimentação.

A proposta era que, conforme eu mencionava as personagens, as duplas as representassem, movimentando-se de maneira compatível com suas características. À medida que o exercício progredia, eu acrescentava diferentes situações em que essas figuras poderiam estar inseridas, como por exemplo: "Catirina está grávida" e "Catirina está com vontade de comer língua de boi", com o objetivo de aprofundar as experimentações.

No entanto, considero que este exercício talvez tenha sido o menos interessante em comparação com os demais. Em meu enunciado, não me atentei a explicar o funcionamento do espelho pois presumi que os alunos já o tivessem experimentado em aulas anteriores. Ao refletir sobre o percurso, agora de modo distanciado, acredito que talvez fosse necessário retomar a estrutura do exercício antes de evoluir-lo para a representação e, desta forma, reativar a memória e o aprendizado desta prática em seus corpos.

Durante a atividade, os alunos provavelmente ainda estavam ligados à ideia de imagem do exercício anterior, pois, a maioria deles não se movimentou de forma contínua; eles criaram representações estáticas. Além disso, algumas pessoas permaneceram praticamente paradas, olhando para mim ou para os outros em busca de referências do que fazer. As representações, por sua vez, pareceram um tanto superficiais e foram raros os momentos em que os gestos estereotipados deram lugar aos movimentos mais expansivos e menos previsíveis. É importante ressaltar que, ao compartilhar essas impressões que tive ao longo desta aula, não estou de modo algum criticando o desempenho dos alunos, mas sim o próprio exercício, ou a maneira como ele foi proposto que, nessa ocasião, promoveu experimentações mais limitadas e pouco interessantes.

A professora Adriana me sugeriu que, na próxima vez, eu dividisse o exercício em mais etapas e que as primeiras etapas fossem dedicadas à compreensão e exploração da movimentação espelhada. Ela me sugeriu instruções mais direcionadas, como solicitar que os alunos executassem movimentos com partes específicas do corpo; gestos expansivos ou pequenos; movimentação no plano baixo e médio; e a exploração de sensações como fome, raiva, entre outras, antes de introduzir as imagens das figuras. O importante era que as instruções suscitassem mais ações do que imagens.

Logo após, seguimos para o nosso último exercício relacionado às figuras. O enunciado do exercício era o seguinte:

***Batalha: 4 grupos***

***Preparação:*** Cada grupo irá sortear uma dessas figuras - Pai Francisco, Mãe Catirina, Vaqueiro e Boi - e terão que realizar cinco tarefas, em coro:

1. Criar uma imagem/ pose de apresentação da figura;
2. Desenvolver um modo de se deslocar/ caminhar dessa figura;
3. Inventar um grito de guerra compatível com a figura;
4. Criar um movimento de retornar, recuar ou fugir;
5. Eleger um líder/ corifeu para conduzir o coro e reproduzir os elementos previamente combinados.

***Apresentação:***

*Cada grupo se posiciona em uma extremidade formando um quadrado.*

***Dinâmica:*** Haverá uma “batalha” entre as figuras. Dois de cada vez irão duelar entre si - Pai Francisco x Vaqueiro; Mãe Catirina x Boi. A cada batalha, os corifeus e seus coros realizam as tarefas nesta ordem, intercalando-se. Primeiro a apresentação; depois a marcha (deslocamento) em direção à guerra até o campo de batalha (centro da sala); o grito de guerra; e por fim, o retorno/ a recuada até o lugar original.

Essa atividade em particular foi muito interessante em ambas as turmas. Ela envolveu várias etapas, e acredito que tenha sido justamente isso que tornou o exercício bem-sucedido.

Semelhante à atividade do jogral, quando delimitei as instruções, solicitando uma sequência de três sons em vez de apenas um, com variações de timbre e duração, o mesmo princípio se aplica aqui. A estrutura sólida, o enunciado conciso e as etapas bem consolidados propiciaram que a dinâmica fluísse.

Figura 13: Batalha das Figuras, coro de Pai Franciscos - 8º I



Figura 14: Batalha das Figuras, coro de Vaqueiros - 8º I



Fotos: Adriana Oliveira (2023)

Num segundo momento da aula, expliquei que o auto do Boi tradicionalmente não é apresentado da maneira como havíamos feito, que a manifestação se expressava na forma de festejo e rito, com dança, música e representações teatrais. Assim, fomos experimentando os elementos coreográficos, adentrando na estética da brincadeira de maneira mais tradicional e semelhante aos festejos e arraias.

Retornamos à formação em roda, onde os alunos aprenderam passos básicos da dança do boi e a primeira toada do nosso percurso, "Reúne Teu Batalhão". Dançamos em círculo enquanto cantávamos juntos e ouvíamos a toada pela caixa de som. De maneira geral, considerei que foi um bom começo.

## **2.5 Fecha a matraca**

*Vinte de junho, nove horas da manhã. Quarta aula.* Nesta etapa, nos dedicamos a experimentar a musicalidade da brincadeira. Apresentei aos alunos as matracas e as diferentes células rítmicas produzidas por esse instrumento no sotaque da Ilha, que era o sotaque que estávamos estudando. Expliquei que as duas bases rítmicas das matracas estão estreitamente relacionadas aos tempos dos passos fundamentais da coreografia. Nosso percurso para compreender essa relação envolveu, primeiramente, retomar os passos de base e, em seguida, marcar o tempo de cada passo batendo palmas, revelando assim o ritmo. Posteriormente, distribuí as matracas para os alunos e reproduzimos o ritmo que havíamos acabado de identificar com o instrumento.

A sonoridade das matracas no sotaque da Ilha é gerada pela combinação dessas duas células rítmicas: a primeira (em dois tempos) marcando a base, e a segunda (em três tempos) marcando o tempo composto, o que confere a polirritmia a esta estrutura rítmica.

Era a primeira vez que os alunos estavam experimentando o instrumento, e, evidentemente, a música se tornava muitas vezes descompassada e ruidosa. Eu estava trabalhando com eles para encontrar a sonoridade correta, no entanto, os alunos se incomodaram com o instrumento.

A princípio, eu imaginava que as matracas despertariam muito interesse e que todos ficariam ansiosos em tocá-las - da mesma forma que eu fiquei na primeira oportunidade que tive, numa aula de graduação da Profa.Dra. Andréia Nhur, também orientadora dessa



pesquisa. Porém, o som das matracas é bastante estridente, e como a sonoridade ainda estava um pouco desordenada, muitos perderam o interesse em tocá-las e, inclusive, preferiram se afastar, pois eram muito barulhentas.

Nesse momento da aula, também me dei conta de que não estava tão preparada para conduzir a parte musical quanto imaginava, e que eu precisaria estudar mais e aprofundar meu conhecimento nestes elementos para transmiti-los aos alunos.

Na parte final da aula, formamos novamente uma roda e aprendemos mais uma toada, "Levantando Poeira", também do Grupo Cupuaçu. Desta vez, distribuí algumas poucas matracas aos alunos, o que se mostrou suficiente. Com menos matracas, conseguimos identificar com mais facilidade o ritmo do instrumento e a sonoridade se tornou mais agradável. O problema nas práticas anteriores se concentrou na tentativa de reproduzir a segunda célula rítmica, em três tempos, que é mais rápida e difícil de manter sem perder o ritmo. Desta vez, ao invés de dividir igualmente as células entre o grupo de matracas, coloquei apenas um ou dois entre os cinco que estavam tocando para fazer o contratempo, e o restante na base. Desta forma, os alunos finalmente conseguiram tocar no tempo correto.

Figura 15: Alunos tocando matracas, 8º II



Foto: Adriana Oliveira (2023)

No momento de unir as matracas com os demais instrumentos - o maracá e o pandeirão, tocados por mim e pela bolsista Luana, respectivamente - compondo assim a orquestra do Bumba Meu Boi do sotaque da Ilha<sup>16</sup>, percebi que a ordem de entrada dos instrumentos na música também era fundamental. Para que a música acontecesse de maneira precisa, a melhor sequência que encontramos foi começar por cantar a toada completa uma vez; na repetição introduzir as matracas; seguidas pelo pandeirão e, por último, o maracá. Quando o maracá começava a tocar, começávamos a dançar, e assim prosseguia. Essa sequência, na realidade, é muito semelhante à estabelecida nas orquestras dos festejos tradicionais. No entanto, na nossa versão, dilatamos o tempo solo de cada instrumento e os adicionamos um de cada vez, diferentemente da maneira tradicional, na qual o maracá e as matracas entram juntos, e em seguida os pandeirões e o tambor de onça, também juntos.

Por fim, estávamos dançando, cantando e tocando os instrumentos todos juntos, pela primeira vez.

Embora eu considere que esta tenha sido uma aula um pouco mais ruidosa - fazendo analogia ao instrumento - ainda assim, acredito que alcançamos o nosso objetivo. Além disso, teríamos mais oportunidades para retomar e aprimorar todos os elementos musicais da brincadeira.

Figura 16: Alunos tocando matracas, cantando e dançando boi, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023)

---

<sup>16</sup> Para que a orquestra do Sotaque da Ilha estivesse completa, seria necessário incluir o tambor de onça, um importante instrumento que compõe a sonoridade do sotaque, produzindo sons graves. No entanto, não tínhamos esse instrumento à nossa disposição para as aulas.

## 2.6 Máscaras do Pai Franciscano e Catirina - É Blackface?

*Vinte e seis de junho, sete horas da manhã. Quinta aula.* Enfim, o último bloco. Para que os alunos pudessem conhecer melhor o contexto e as características do folguedo maranhense, preparei uma aula expositiva que apresentou os múltiplos elementos do complexo do Bumba Meu Boi, como os diferentes sotaques e estilos, indumentárias e adereços, a dança, os ciclos e ritos da celebração. Utilizei fotografias, recursos audiovisuais e materiais didáticos, no intuito de ampliar a compreensão da festa em sua totalidade.

No material, havia uma seção dedicada à apresentação das principais figuras do folguedo. Ao procurar imagens que pudessem ilustrar Mãe Catirina e Pai Francisco, deparei-me com fotografias que exibiam diversas formas de representar essas figuras, das quais algumas, em específico, me chamaram a atenção. Tradicionalmente, Mãe Catirina e Pai Francisco são figuras mascaradas, geralmente caracterizadas por máscaras pretas ou marrons. No entanto, é possível identificar uma variedade de outras maneiras de representá-las. Em alguns grupos, essas figuras são caracterizadas por meio de pinturas faciais, que também variam, indo desde o rosto completamente pintado de preto até outras formas, como o contorno dos olhos e da boca. Em outros casos, nem máscaras nem pinturas faciais são utilizados.

Figura 17: Máscaras Pai Francisco e Catirina



Fonte: ResearchGate.



As máscaras pretas usadas para representar Catirina e Pai Francisco são, evidentemente, utilizadas para ressaltar a identidade negra desses personagens. No entanto, é perceptível que, eventualmente, essas figuras podem ser representadas por pessoas brancas. Diante dessa observação, me veio a questão: *e se os alunos perguntarem se é blackface?*

Antes de responder essa pergunta, foi necessário que eu mesma compreendesse minha posição em relação a essa questão e como eu poderia sustentá-la, uma vez que essa pode ser uma pauta relevante e de interesse dos alunos.

Para darmos início à discussão, é preciso compreender o significado do termo “blackface” e a sua origem. O jornalista Juarez Silva Jr. em sua coluna *É blackface ou não é? O boi-bumbá na berlinda*, publicada em 2019 no jornal independente Amazônia Real, fornece a seguinte definição:

[...] um extinto estilo teatral norte-americano, de motivação racista, um humor baseado na estereotipação e inferiorização dos negros, não apenas pela pintura, mas também pela ridicularização do falar e dos maneirismos, aludindo ainda a uma imbecilidade generalizada e atávica. (SILVA JÚNIOR, 2019)

O blackface é uma prática que surge em um determinado território e está localizado em um determinado contexto histórico-cultural: foi criado e perpetuado por estadunidenses brancos e com intenções explicitamente racistas. Ressaltar quem a praticou e a sua origem é importante neste caso pois, ao comparar blackface com as formas de caracterização negra que ocorrem nas manifestações tradicionais, estamos lidando com duas práticas que se fundamentam em cosmovisões distintas e operam a partir de diferentes geo e corpo-políticas. A respeito deste segundo termo que acabo de mencionar, Bisiaux elucida:

Os conceitos de geo e de corpo-política, introduzidos no debate por Walter Mignolo, destacam o fato de que existimos onde pensamos (Mignolo, 2015). De fato, qualquer pensamento tem sua localidade, pertence a uma área cultural e geográfica determinada. No entanto, um grupo de pessoas composto por homens brancos, burgueses, cristãos e heterossexuais tentou mascarar sua geo e corpo-política e, pretendendo poder pensar por todos, universalizou assim suas classificações e suas hierarquizações. O distanciamento epistêmico sobre o qual se baseia o projeto decolonial, tal como é concebido pelo conjunto modernidade/colonialidade, visa revelar a localidade da epistemologia dominante, refletindo a partir de outra geo e corpo-política. (BISIAUX, 2018, p.648-649)

Juarez defende que a prática de caracterização presente nas brincadeiras tradicionais não é exclusivamente brasileira, que ela ocorre em diversas outras manifestações culturais e que a ideia, ao contrário do blackface, é reforçar a presença negra - e não necessariamente com humor - nas culturas locais (SILVA JÚNIOR, 2019). Em sua coluna, o jornalista reitera que:

A ideia de que toda caracterização negra é blackface é equivocada. Ela ocorre tradicionalmente em N manifestações culturais Brasil e mundo afora, incluindo na Costa do Marfim em África, nas festas de mascarados no Mato Grosso, no São João nordestino (inclusive com “whiteface” junto). No Carnaval colombiano há as “negritas puloy” ou “palanqueiras”, um tipo de versão “nega maluca” colombiana, mas performada por mulheres negras, com realces como perucas “black power” e pintura exagerada. Há também as puloy estilizadas feitas com máscaras e collants levada por homens e mulheres não-negros. (SILVA JÚNIOR, 2019)

Portanto, rotular as máscaras de Pai Francisco e Catirina de blackface é inadequado, uma vez que essas caracterizações estão intrinsecamente conectadas ao contexto da brincadeira do Bumba Meu Boi - que também pode ser considerada afro-popular, principalmente em determinados sotaques onde a participação de brincantes negros e negras é majoritária. As máscaras dessas figuras na brincadeira são a representação *dentro* da representação e simbolizam uma determinada camada social.

Em sua tese de doutorado *Palhaços da cara preta: Pai Francisco, Catirina, Mateus e Bastião, parentes de Macunaíma nos Bumba-bois e Folias-de-Reis – MA, PE, MG* (2004), o pesquisador André Curiati De Paula Bueno discute sobre essas e outras figuras negras que compõem as brincadeiras tradicionais brasileiras. O autor afirma que:

Os parentes Pai Francisco, Catirina, Mateus e Bastião pelo Brasil parecem engajados em mostrar que a condição de não-brancos numa sociedade de classe dominante branca traz um desafio cotidiano, não só no confronto mas também no mascaramento de si mesmo. Um desafio que está residindo na própria pele e no jogo de aparências, que seria intransponível se não fosse com recursos e artes da música, do teatro, da dança e da literatura. E pelo riso. (BUENO, 2004, p.62-63)

Com o intuito de aprofundar minha percepção em relação à questão e contribuir para o debate, convidei o mestre Tião Carvalho para uma entrevista na qual pudéssemos discutir a respeito deste assunto. O nosso encontro ocorreu no dia 22 de Outubro de 2023 e o mestre autorizou que a gravação e a transcrição da entrevista fossem utilizadas nesta pesquisa. Em

suas próprias palavras, a respeito das máscaras e à questão do blackface, Tião compartilhou o seguinte:

Pra responder essa pergunta eu começaria dizendo assim: quem não é visto não é lembrado. Vou começar e tomara que eu termine também falando isso. Quem não é visto não é lembrado. Por que é que eu quero dizer isso? Porque eu acho que, de uma certa forma, (essa questão) ela é boa porque ela inquieta, certo? O que é que eu quero dizer: se não inquietasse, aí as coisas às vezes ficam camufladas [...] No meu ponto de vista, eu diria que é muito complexo porque também depende do contexto de quem faz, onde faz, por que faz, e também tem essa questão da arte. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

Nesse momento, Tião argumenta que, por se tratar de uma manifestação artística, há uma licença poética que permite aos brincantes assumirem papéis que não necessariamente correspondam às suas identidades sociais. Ele menciona que, na brincadeira tradicional, é comum que os brincantes assumam figuras com identidades de gênero, raça e classes sociais diferentes das suas próprias e continua:

Como no caso do Bumba Meu Boi, eu sou um homem negro mas eu faço o papel do patrão, do fazendeiro, do empresário, que basicamente é branco; que tem poder, o rico... basicamente ele é branco. Não fica tão explícito, ninguém diz “a mas ele...”, ninguém questiona. Mas se você for ver, é um personagem branco e dentro da nossa cultura, do contexto social e político, o Pai Francisco é preto. Ele é o empregado, é o ex-escravizado, ele é o serviçal, é o astucioso, o mandingueiro... ele vai pra esse lugar. Então, a partir daí, acredita-se que qualquer pessoa possa botar uma máscara - se esse personagem é com máscara, porque também a cultura popular ela tem esse poder do infinito. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

O mestre reforça o que foi mencionado nas páginas anteriores, que existem várias maneiras de retratar as personagens, dependendo da atuação de cada grupo. Mais adiante, após citar alguns exemplos de brincantes assumindo diferentes figuras, ele prossegue:

Então essa questão nós tudo estamos dentro do artístico, certo? Tudo isso nós estamos dentro do artístico. Então, esses personagens eles podem surfar, eles podem ficar à vontade. Esses artistas podem ficar a vontade pra fazer, pra brincar ou pra protestar, porque tem momentos que é protesto. Tem momentos que eles estão protestando e essa questão política, ela é fundamental. Essa questão política ela tem que estar aí, se não ela perde o sentido. Essa questão política de estar brincando, daí fazendo crítica ao governador, ao presidente, à uma empresa que acabou de chegar que vai destruir a natureza... Eles vão (inaudível) a cultura

popular, eles vão acusando, vão protestando. Então, daí essa questão da importância de colocar essa máscara até mesmo pras pessoas se inquietarem e virem perguntar, virem te questionar e você poder responder e até dizer assim: que bom que você veio me perguntar, se não você não sabia. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

Tião relata que o grupo Cupuaçu também já foi alvo de questionamentos em relação às máscaras de Pai Francisco e Catirina. Ele menciona um episódio em que, após uma apresentação em uma escola tradicional da cidade de São Paulo, voltada para alunos pertencentes à classe média alta, um grupo de mães se mobilizou e fez um pedido à direção da escola para que entrasse em contato com o grupo, acusando-os de praticar blackface. Além de expressar o seu descontentamento, as mães solicitaram que o grupo deixasse de utilizar as máscaras em suas apresentações.

Aí eu falei assim “vamos marcar uma reunião com elas” né? Que bom. Nós somos um grupo de pesquisa. Se nós somos um grupo de pesquisa, nós temos que estar abertos. Nós não vamos pesquisar só o folclore, o que é bonito, o que é bonitinho. Nós estamos pesquisando a nossa cultura, nossas tradições. Nós somos educadores, professores, estudantes, não é? Então nós queremos estar de peito aberto pra aprender se elas tiverem algo pra nos ensinar. [...] A gente marca uma reunião com elas pra falar assim: ó tudo bem, pode ser que a gente converse e abra mão de fazer. Mas qual a moeda de troca? O que é que tem de contrapartida? Porque na realidade, vocês estão falando da nossa dor. Não somos nós que estamos falando, vocês que estão querendo falar da nossa dor. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

Neste momento da entrevista, Tião menciona o assassinato do mestre capoeirista Romualdo Rosário da Costa, conhecido como Moa do Katendê, que ocorreu no ano de 2018 em Salvador, Bahia<sup>17</sup>. Em seguida ele comenta sobre a Ialorixá Yá Mukumby, cujo nome de batismo é Vilma Santos de Oliveira, uma importante liderança religiosa e do movimento negro de Londrina, no Paraná. Yá Mukumby também foi vítima de homicídio, em 2013<sup>18</sup>. Durante a nossa conversa, o mestre compartilhou mais histórias de violência e perseguição que brincantes, ativistas e líderes religiosos de matriz africana sofreram no Brasil.

---

<sup>17</sup> Informação coletada no portal G1 Bahia, disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/10/17/investigacao-policial-conclui-que-morte-de-moa-do-katende-foi-motivada-por-briga-politica-inquerito-foi-enviado-ao-mp.ghtml>. Acesso em: 29 out, 2023.

<sup>18</sup> Informação coletada no portal Folha de Londrina, disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/morte-de-ya-mukumby-completa-uma-decada-3236801e.html?d=1>. Acesso em: 29 out, 2023.

E eu te pergunto assim: vocês topam pagar advogados pra nós? Vamos fazer uma vaquinha pra nós irmos atrás dessas pessoas pra saber, não deixar essas situações impunes? [...] Tem muita coisa pra ser discutida. Então a gente quer sentar com vocês pra conversar, a gente precisa falar da nossa dor. Porque eu falo que quem não é visto não é lembrado: se vocês não vêm, vocês não ficam sabendo dessa história porque a mídia, ela vai dar uma noticiuzinha aqui e depois já apareceu alguma coisa que é mais importante, guerra e outras coisas aí que ela vai falar. E essas questões não são faladas. Então, eu falo que é isso. Nem que sim, nem que não. Mas eu acho que nós estamos lidando com arte. Tem que saber aonde você está desrespeitando e a quem. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

Neste momento, comento que acho muito interessante a perspectiva que Tião Carvalho traz em sua fala; de não negar o conflito mas de interagir com ele, de se disponibilizar ao debate e aproveitar a ocasião da discussão para denunciar as violências e a posição subalterna em que muitos artistas da cultura popular são submetidos por conta da sua raça, classe social e posicionamento político. O mestre complementa:

Isso, vamos discutir mas vocês têm tempo? Ou vocês querem só dar ordem pra gente, ser observado e então mais uma vez vocês vêm, olham pra gente, e a gente fica com medo, fica envergonhado, não faz... Vocês querem discutir essa questão no Brasil? [...] Então, é isso. Nós temos que tomar cuidado, tem essa relação do respeito, e saber o que é que pode. Porque tem algumas vezes que é carona. Eu não vou dizer que vou incentivar, dizer que “ah, põe máscara”; “ah branco pinta cara de preto e não sei o que”, entendeu? Mas, quem que vai fazer? Quem que vai falar pra você que não pode se a nossa dor é além disso? Pra mim é fichinha. Eu estou usando justamente a proposta pra você vir falar comigo. Vai dizer que eu não posso? Se eu não falar, ninguém olha pra mim... Se eu não falar ninguém olha pra mim. Então as pessoas estão protestando e estamos trazendo a discussão à tona, pra falar de outras coisas. (CARVALHO, 2023. Arquivo da pesquisa.)

Por fim, Tião salienta que, mesmo não se tratando de blackface, não é apropriado que qualquer pessoa, em qualquer situação, se utilize dessa forma de caracterização para interpretar as figuras, seja por meio do uso de máscaras ou da pintura do rosto de preto. Que não devemos nos apropriar dessa prática de forma alienada, desconectada e desvinculada de seu contexto. É importante que ações como essa sejam mediadas pela presença de mestres brincantes que, de certo modo, possam autorizar e legitimar a ação.

A partir das palavras do mestre Tião Carvalho, é interessante observar que certas camadas sociais se aproximam das brincadeiras tradicionais não por interesse ou

curiosidade, mas sim porque foram acometidas por uma inquietação, um incômodo causado pelas manifestações afro-populares e afro-indígenas que provoca e desestabiliza os valores impostos pela esfera dominante da sociedade. Faço um paralelo dessa observação com o fato de que os registros e documentos históricos mais antigos relacionados ao Bumba Meu Boi do Maranhão são notícias publicadas em jornais do início do século XIX - em que a maioria dos autores se refere ao festejo de maneira pejorativa, associando-o à desordem social e a violência - e ocorrências policiais de mesma época (IPHAN, 2011).

Segundo o dossiê de registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, o documento oficial mais antigo conhecido sobre a brincadeira é uma ocorrência policial datada de 28 de junho de 1828, encontrada no acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão. Essa ocorrência relata a prisão de um soldado acusado de agredir um brincante (IPHAN, 2011).

Um outro registro histórico que, ao meu ver, ilustra a visão preconceituosa e a posição marginalizada a que essas manifestações foram submetidas - pelo menos desde a independência do Brasil - e que também evidencia a relação destas com a polícia e as instituições estatais, é a segunda ocorrência policial registrada a respeito do Bumba Meu Boi, datada de 1839, a qual também foi encontrada no Arquivo Público do Estado do Maranhão.

A sétima patrulha composta dos guardas nacionais do segundo batalhão prendeu às seis horas da tarde na rua de Santana o preto Fernando, escravo de José Maria Barreto por andar com uma armação coberta vulgarmente conhecida por bumba-meu-boi, dando assim motivo a que se reunissem grupos de pretos fazendo motim pela rua. (Documento do Corpo de Polícia - Partes do Dia - em 11 de março de 1839). (IPHAN, 2011, p.37).

Embora muitas vezes tenham retratado a brincadeira do Boi de maneira pejorativa, esses registros, de todo modo, fornecem um ponto de referência para pesquisadores dessa manifestação e da cultura popular como um todo, na tentativa de traçar um percurso histórico do folguedo; uma vez que o Bumba Meu Boi é uma tradição transmitida, principalmente, pela oralidade e que, até o século passado, infelizmente não despertou o interesse dos órgãos institucionais em devidamente registrá-la e documentá-la. Portanto, Mestre Tião é preciso ao afirmar que, para o bem ou para o mal, *quem não é visto não é lembrado*.

Os slides de apresentação da aula expositiva estão disponível através do link:

file:///C:/Users/isabe/Downloads/SLIDES%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o.pptx.pdf.

## 2.7 Decupando os movimentos

Estávamos na segunda etapa da aula cinco. Após a aula expositiva, retomamos os elementos coreográficos. O objetivo era praticar um pouco mais a dança e conhecer alguns passos e movimentos novos para expandir nosso repertório. Eu gostaria que eles aprendessem um passo específico que serve como base coreográfica de algumas figuras em destaque, como o Miolo<sup>19</sup> do Boi, as Índias e os Caboclos de Pena. Esse passo é um pouco mais complexo do que o primeiro que tínhamos aprendido. Portanto, considerei que a melhor maneira de ensiná-los seria destrinchar o movimento em várias partes segmentadas.

Coloquei uma playlist de toadas, organizei a turma em uma grande fila e solicitei que cada aluno atravessasse a sala de um ponto ao outro, reproduzindo os movimentos que eu demonstrava. Fragmentei o passo em quatro etapas: a) serpentear (andar para a frente em zigue-zague, deslocando-se em pequenas curvas); b) serpentear para trás; c) movimento com os pés 1,2,3<sup>20</sup> (passo base em tempos de 3 compassos); d) combinar os três elementos: o movimento com os pés enquanto se desloca para trás serpenteando.

Na prática, o desempenho dos alunos ao executar os movimentos foi diversificado; alguns demonstraram mais facilidade do que outros. No entanto, a estratégia de decupar os movimentos e, em seguida, tentar combiná-los em um único passo, não pareceu simplificar ou esclarecer o processo para os alunos. Na realidade, essa segmentação pouco ou nada contribuiu para a execução no final.

Percebi que estava tentando fazer com que os alunos assimilassem o passo por meio de um método quase analítico. Eu acreditava que, se eles pudessem compreender as qualidades de forma segmentada, experimentando-as individualmente e progressivamente,

---

<sup>19</sup> Brincante que se introduz na armação feita de madeira - o boi-boneco, e elabora movimentos que dão vida ao artefato. No Maranhão é também conhecido por alma, espírito, tripa ou fato (IPHAN, 2011).

<sup>20</sup> Esta denominação não é oficial, ela foi atribuída por mim com objetivos didáticos. Não há uma nomenclatura específica para cada passo ou movimento coreográfico do Bumba Meu Boi. Cada grupo irá se referir a eles à sua própria maneira.

em uma perspectiva acumulativa, ou seja, primeiro o tipo de deslocamento; depois a direção e, por fim, o compasso do movimento, eles seriam capazes de combinar todas essas informações e reproduzir o passo corretamente. Entretanto, essa abordagem pragmática para transmitir os elementos coreográficos do Bumba Meu Boi, naquele momento e contexto, não fez sentido. Porque o conhecimento corpóreo não é racionalizado dessa forma, ele implica no acionamento de uma rede de sentidos e percepções que se complementam. Não se trata apenas de compreender para assimilar, mas de incorporar no próprio corpo, *corporificar*.

Helena Katz, uma importante pesquisadora e co-criadora da *Teoria Corpomídia* (KATZ e GREINER), ao esclarecer sucintamente sobre o que essa teoria trata em seu artigo *Corpar. Porque Corpo Também É Verbo*, publicado no ano de 2021, afirma que:

O corpo não é um recipiente no qual as informações são depositadas e, depois, quando e como desejar, as expressa. O corpo é mídia do que está acontecendo nessas trocas com o ambiente, isto é, o corpo é mídia dele mesmo. E isso ocorre porque quando o corpo e a informação se encontram, ela se torna corpo e, nesse encontro, tanto a informação quanto o corpo se modificam. (KATZ, 2021, p. 21-22)

Em minha experiência durante os ensaios com o grupo Cupuaçu, pude observar a maneira como a brincante Bartira Menezes, uma das principais referências na orientação dos componentes da dança no grupo, desenvolve o seu trabalho de condução. Durante os ensaios das coreografias, ela costuma nos organizar em filas ou fileiras. Os mais experientes se posicionam mais à frente para orientar os demais, menos experientes que ficam atrás, e todos nós devemos acompanhá-la. Nas primeiras tentativas, é evidente que os movimentos muitas vezes não saem exatamente iguais aos dela, no entanto, Bartira não nos interrompe para fazer correções. Em vez disso, ela vem até nós e executa os movimentos na nossa frente, às vezes diminuindo a velocidade, se considerar necessário. Dessa forma, através da observação, tentamos reproduzir os passos. Durante a prática, Bartira se comunica conosco principalmente por meio do olhar e são raros os momentos em que ela nos interrompe e nos *diz* o que precisa ser feito - geralmente, ela nos *mostra* e, com o tempo, vamos aprimorando nossa execução. Esse tipo de abordagem é bastante comum na prática brincante, em que o aprendizado ocorre estando presente, observando e participando ativamente.



Acredito que o conceito de *corpar* defendido por Katz, em que a informação encosta com o corpo e se torna parte do corpo; onde o corpo encontra a informação e nesse contato se transforma e transforma as outras informações (KATS, 2021) - e que não se restringe a somente um método mas a todos, visto que para Katz todo corpo é corpomídia. Acredito que essa imagem do encostar; de se aproximar tornando assim a assimilação possível, interage com a abordagem que Bartira desenvolve em seu modo de trabalhar.

Com o 8º ano I, em vez de solicitar que eles viessem um de cada vez, organizei fileiras para que viessem juntos, reproduzindo os movimentos de uma extremidade à outra do pátio. Estávamos em um espaço muito mais amplo do que a sala de teatro, portanto podíamos experimentar passos mais expansivos e nos deslocar por distâncias maiores. Nessa turma, me dediquei menos a decupar os movimentos e busquei realizar mais repetições.

Figura 18: Aprendendo os passos do Bumba Meu Boi, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Em seguida, num outro momento da aula, as figuras do boi e do vaqueiro retornaram, desta vez com mais ênfase. O objetivo era que os estudantes assumissem o papel do miolo do boi, além de explorar a relação entre boi e vaqueiro, que também é um elemento marcante da brincadeira.

De maneira improvisada, os miolos vestiam saias que cobriam suas cabeças e troncos, enquanto os vaqueiros empunhavam bastões. Ambos deviam estar em sintonia, respondendo aos estímulos e provocações que o outro fazia, numa espécie de jogo de ação e resposta, no intuito de explorar a natureza dessa interação. Depois de alguns minutos, os alunos alternavam de figura.

Figura 19: Miolo do Boi e Vaqueiro, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

Retornamos à formação em círculo, aprendemos mais uma toada, "Santos do Morro" de autoria de Ana Maria Carvalho, e novamente tocamos os instrumentos, dançamos e cantamos.

Figura 20: Tocando, cantando e dançando Boi, 8º I



Foto: Adriana Oliveira (2023).

## 2.8 Arcos de Fita

*Vinte e sete de junho, nove horas da manhã. Última aula.* Para concluir o nosso percurso e abranger a todas as dimensões do complexo do Bumba Meu Boi do Maranhão, - música, dança, teatro e artes plásticas - propus para o nosso último encontro a realização de uma espécie de ateliê, onde os alunos se dedicaram à confecção de máscaras e à criação de arcos de fita.

As máscaras, feitas com sacolas de papel, retratavam as personagens presentes no auto e foram inspiradas nas utilizadas pelo Grupo Clariô De Teatro em seu espetáculo “Boi Mansinho e a Santa Cruz do Deserto”.

Figura 21: Máscaras do espetáculo “Boi Mansinho e a Santa Cruz do Deserto”



Fonte: Instagram.



Também apresentei exemplos em slides diferentes maneiras pelas quais essas figuras poderiam ser desenhadas.

Figura 22: Slide - Figuras do Cazumbá



Fonte: Compilação da autora<sup>21</sup>.

Os arcos de fita foram feitos com bambolês envolvidos por fitas de cetim coloridas e adornados com uma cabeça de boi feita de cartolina. O intuito era que esses arcos simbolizassem e homenageassem o boi.

Figura 23: Slide - Instalação do Boi

## Instalação Boi



Fonte: Compilação da autora<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> As imagens apresentadas foram coletadas da rede social Pinterest.

<sup>22</sup> As imagens apresentadas foram coletadas da rede social Pinterest.

Embora nem esta máscara<sup>23</sup> nem o arco sejam elementos tradicionais da brincadeira, a intenção aqui era de, sobretudo, criar adereços e instalações que ecoassem o universo da manifestação e, de certa forma, conectassem a nossa prática ao aspecto artesanal da tradição.

Para a atividade de criação, orientei que os alunos se dividissem em quatro grupos, com 7 a 8 integrantes. Cada grupo ficaria responsável por produzir um arco de fita e duas máscaras de sacola. Todos deveriam colaborar e participar das decisões relativas às cores das fitas e as figuras das máscaras. Como a atividade envolvia muitos elementos, apresentei um modelo de organização interna dos grupos para que eles pudessem se dividir adequadamente entre as funções, colaborando para a entrega de todos os componentes. Cada uma dessas funções deveria ser ocupada por até duas pessoas: a) cabeça do boi; b) arco de fitas; c) primeira máscara; d) segunda máscara.

Acredito que elucidar as etapas da atividade, oferecendo-lhes orientações precisas sobre a organização e a distribuição de funções, para além das instruções relativas à produção dos artefatos, são abordagens fundamentais que contribuem para a realização das atividades de caráter manual. Esta percepção e preocupação em construir procedimentos de criação são qualidades que observei e aprendi ao longo da minha experiência junto a Profa. Ma. Adriana Oliveira, na posição de sua bolsista.

Figura 24: Confeção de materiais, 8º II



Foto: Compilação da autora (2023)

<sup>23</sup> Na manifestação do Bumba Meu Boi há a existência de figuras mascaradas como, por exemplo, a Mãe Catirina, o Pai Francisco e o Cazumbá. No entanto, as máscaras são confeccionadas com materiais diferentes dos utilizados nesta atividade e possuem uma estética própria, característica da brincadeira.



Figuras 25 e 26: Confeção de materiais, 8º II



Foto: Compilação da autora (2023).

Figura 27: Máscaras de Sacola

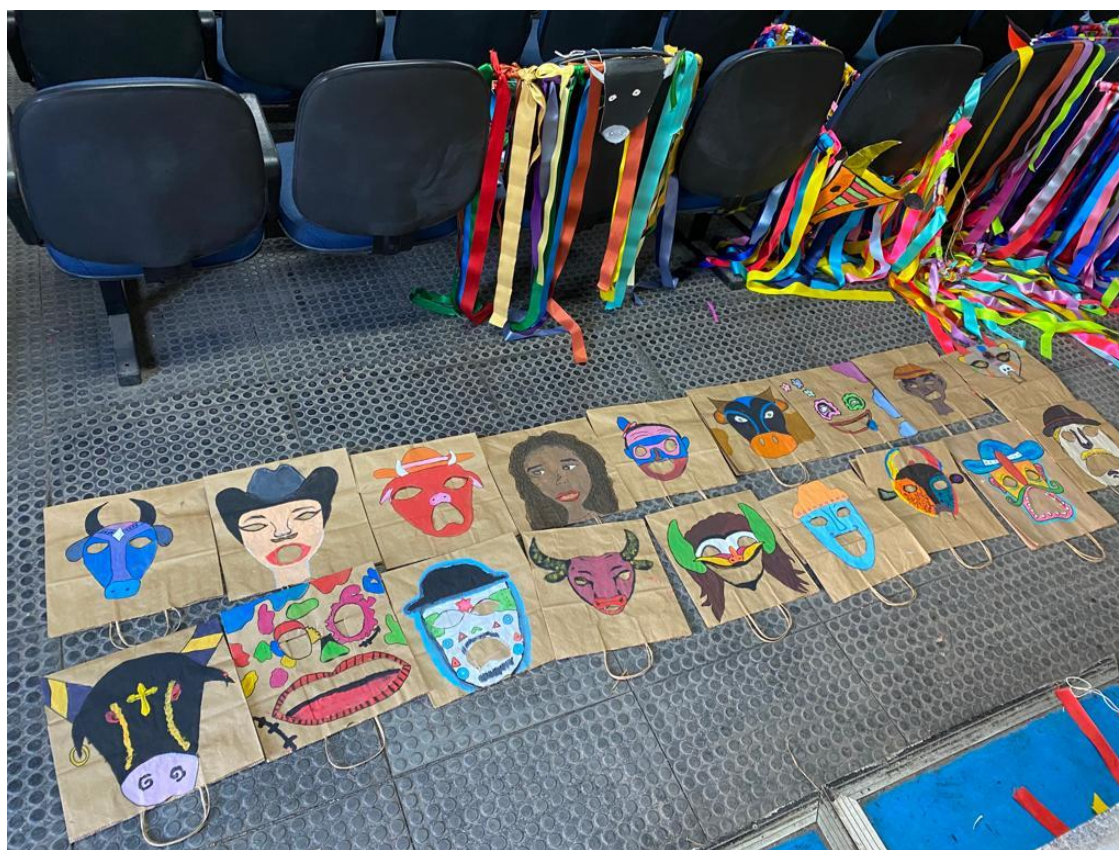


Foto: Compilação da autora (2023)



Figura 28 e 29: Arcos de Fita



Foto: Compilação da autora (2023)

### 3. AUTO DO BUMBA MEU BOI

*“Vaqueiro, reúne teu batalhão  
Vai buscar o touro mais bonito da nação  
Vaqueiro, reúne teu batalhão  
Vai buscar o touro mais bonito da nação*

*Que saiu pra capoeira  
E até hoje não voltou  
Foi o Pai Francisco  
Que passou e que levou”*

Toada “Reúne Teu Batalhão”  
Tião Carvalho - Grupo Cupuaçu

Na última aula, enquanto estávamos envolvidos na atividade de confecção de máscaras e arcos, um grupo de alunos do 8º I se reuniu e sugeriu à professora Adriana que eles apresentassem o Auto do Bumba Meu Boi na festa junina da escola. A partir desse momento, nos comprometemos a nos organizar para realizar a apresentação, e no dia seguinte, estendemos o convite ao 8º II. No total, cerca de doze alunos de ambas as turmas se dispuseram a participar ou colaborar com a apresentação.

Os alunos se dividiram entre as funções de produção, dramaturgia e atuação. Na última semana de aula antes das férias eu, juntamente com as também bolsistas da Escola de Aplicação, Larissa Fujinaga e Luana Sevarolli, nos encontramos com os estudantes alguns dias da semana no contraturno para ensaiar durante poucas horas. Os ensaios foram divididos em dois focos: a encenação teatral, que apresentava o auto, e a parte musical.

Na encenação, havia dois narradores que contavam a história e proferiam as falas das personagens. Enquanto isso, os atores representavam executando apenas as ações, numa espécie de pantomima. A outra parte do ensaio foi dedicada à música e aos instrumentos. Na nossa disposição, eu exerci o papel de cantador e entoava as toadas; Luana tocou o pandeirão; um aluno tocou a alfaia<sup>24</sup>, complementando o pandeirão; a aluna que interpretou

---

<sup>24</sup> A alfaia não é um instrumento pertencente à orquestra do Bumba Meu Boi maranhense, em nenhum dos seus sotaques. Entretanto, durante os ensaios não tínhamos à nossa disposição um pandeirão adicional para conferir a polirritmia à estrutura rítmica deste instrumento, assim como a das matracas. Por isso, optamos por incluir a alfaia na apresentação, mesmo que o instrumento não faça parte da tradição originalmente.



o Cacique tocou o maracá<sup>25</sup>; Larissa tocou as matracas, juntamente com mais três alunos; e os demais dançaram e cantaram.

Figuras 30 e 31: Ensaio com alunos do 8º ano



Fotos: Compilação da autora (2023).

<sup>25</sup> Novamente, fizemos uma adaptação. No festejo, é tradicionalmente o Amo quem toca o maracá, geralmente representado pelo cantador e líder do grupo.

Além de aprimorar o trabalho com esses alunos, especialmente no aspecto musical, uma vez que adquiriram habilidades significativas em relação aos instrumentos e desenvolveram uma maior familiaridade com a musicalidade e a dança do folgado; ter tido esse contato mais próximo com os estudantes, devido aos ensaios, fortaleceu os nossos laços pedagógicos e afetivos. Através de nossa interação e envolvimento com a manifestação ao dançar, cantar, tocar e atuar juntos, desenvolvemos uma certa cumplicidade entre nós - cumplicidade na relação pedagógica, entre os alunos e nós bolsista; e cumplicidade entre brincantes, que surge a partir do compromisso e da satisfação empregados aquilo que estávamos fazendo.

No dia 8 de julho, realizamos a apresentação na festa junina da escola. Foi uma apresentação curta, com um pouco mais de 10 minutos de duração. Considero que esse evento marcou de maneira muito significativa o encerramento do nosso trabalho em diversos aspectos e foi para mim, foi uma experiência muito significativa e bonita.

Figura 32: Ensaio com alunos do 8º ano e bolsistas Isabela, Larissa e Luana



Foto: Compilação da autora (2023).



Figuras 32 e 33: Apresentação Auto do Bumba Meu Boi



Fotos: Matheus Martinez (2023).

## DESPEDIDA

*“Adeus morena  
Para um ano, se deus quiser  
Adeus morena  
Para um ano, se deus quiser*

*Eu quero bordar seu nome na copa do meu chapéu  
Eu quero bordar seu nome na copa do meu chapéu*

*Tem a barra de lamê  
Tem as pontas muito finas  
Tem o couro muito lindo  
Quem bordou foi as menina”*

Toada “Barra de Lamê”  
Tião Carvalho - Grupo Cupuaçu

Essa pesquisa se estabelece na tentativa de traduzir algo que acontece em fluxo - saberes e práticas da brincadeira tradicional - ao que acontece ou pode acontecer em sala de aula, dentro de um contexto pedagógico. Se instaura no ensaio de transformar a vivência adquirida por meio do contato com a manifestação popular em método e procedimento para a educação básica.

Nos encontros com o grupo Cupuaçu, na vivência com os mestres e brincantes, também se estabelece uma forte relação de ensino e aprendizagem, num fluxo de construção de conhecimento compartilhado - *corporificado*. Na escola, no entanto, a forma como os conhecimentos são construídos e transmitidos se diferencia e possui metodologias e fundamentos próprios de seu contexto.

Portanto, foi necessário realizar um trabalho que pudesse estruturar essa experiência em exercícios, atividades e dinâmicas para o ensino fundamental, estabelecendo conexões com os conteúdos de uma aula de teatro. Do mesmo modo, implicou-se a experimentação de uma transmutação entre a linguagem do Bumba Meu Boi e a linguagem teatral, estabelecendo aproximações e identificando pontos de convergência onde essas práticas pudessem se encontrar.

A elaboração didática desta pesquisa não foi propriamente construída a partir da leitura de bibliografias ou coisa semelhante, mas a partir das experiências que vivi na universidade durante minha graduação em artes cênicas, na Escola de Aplicação como bolsista do programa PUB e como participante dos ensaios do grupo Cupuaçu.

É importante ressaltar que a vivência da pessoa-educadora-pesquisadora no contexto das manifestações populares é um aspecto fundamental neste tipo de trabalho. Que se há a intenção de se debruçar sobre as brincadeiras tradicionais de forma mais aprofundada em nossa atividade como educadores, é significativo que busquemos frequentar os lugares, conviver com as pessoas e se colocar *em* situação.

Nas brincadeiras tradicionais, estamos lidando com conhecimentos que não podem ser transmitidos somente por meio da palavra. Trata-se de saberes corporificados, portanto é preciso que este passe pelo corpo do professor para ser transmitido aos corpos dos alunos. Contudo, isso não implica na necessidade de ser um mestre ou brincante muito experiente para conduzir um trabalho semelhante. Não se trata de 'especializar-se', mas de estabelecer contato, estar presente e, assim, buscar contemplar a complexidade que essas manifestações apresentam.

Se nos propormos a adotar esse tipo de prática pedagógica, devemos nos atentar para que nossas atividades não se confundam a práticas meramente ilustrativas, realizadas de modo alienante. Não é objetivo deste trabalho criar simplesmente um programa de aulas para a 'Semana do Folclore', por exemplo. Não é objetivo deste trabalho coisificar as manifestações tradicionais e reduzi-las a instrumentos pedagógicos. O objetivo é verdadeiramente se relacionar com elas, não somente como instrumento, mas como metodologia, como experiência - como sentido, mais que finalidade; algo que tem significado profundo, mais do que um mero propósito; que ressoa com o nosso compromisso com a educação artística e cidadã.

Ao final do processo, surge a questão se houveram nestas práticas os deslocamentos estético e epistêmico, defendidos por Lîla Bisiaux (2018). Em relação ao deslocamento estético, imagino que seja mais fácil de analisar, uma vez que este aspecto é de caráter visível e sensorial. Neste sentido, acredito que tenhamos feito o deslocamento ao explorar os elementos artísticos da manifestação, sobretudo os musicais e coreográficos. No entanto, o deslocamento epistêmico é mais complexo de avaliar.

Durante as aulas, nos aproximamos do universo do Bumba Meu Boi, de sua narrativa e de alguns fundamentos, mas podemos considerar essas abordagens suficientemente um deslocamento epistêmico? Trabalhamos com conhecimentos e modos de compreender de maneira divergente da episteme hegemônica ocidental? Este foi, efetivamente, um programa pedagógico contra-colonial (SANTOS, 2015)?

Nesta pesquisa, trabalhamos com conhecimentos construídos a partir de outras cosmovisões, mas, talvez o modo como estruturamos o compartilhamento desses conhecimentos não tenha sido um deslocamento tão expressivo, uma vez que estávamos fazendo constantes conexões entre os conteúdos do Bumba Meu Boi e modalidades amplamente reconhecidas na prática do teatro ocidental - as próprias noções de coralidade e representação teatral, por exemplo. No entanto, este era também um objetivo inicial do projeto; estabelecer essa relação. Por outro lado, a incorporação das brincadeiras cantadas e do cacuriá pode ser considerada um deslocamento, uma vez que eram o elemento e o objetivo principal das aulas.

De todo modo, é necessário compreender que para que ocorra um deslocamento epistêmico efetivo, é preciso um esforço contínuo ao longo de um extenso período de tempo, mobilizando pessoas, questionando algumas estruturas e sugerindo outras novas. Portanto, apenas uma intervenção breve e pontual, como esta, não seria capaz de instaurar tal transformação.

Diantes destas premissas, no que diz respeito ao deslocamento epistêmico não podemos admitir que tenha sido completamente alcançado. No entanto, talvez a busca por se deslocar já seja, em certa medida, o próprio deslocamento. Não se sabe exatamente para onde se desloca e, eventualmente, é possível que desvie da direção que se deseja, mas de todo modo, se desloca a algum lugar. Estar em movimento é sempre fundamental.

Por outro lado, se não podemos garantir o deslocamento epistêmico, podemos ao menos acreditar que alcançamos um dos principais objetivos que era promover o conhecimento e a valorização do Bumba Meu Boi do Maranhão na escola. Isso se manifestou no meu envolvimento, no envolvimento da professora Adriana, das bolsistas Luana e Larissa e dos alunos durante as atividades das aulas e, posteriormente, em nossa apresentação.

Esta é, certamente, uma pesquisa que aponta caminhos a se seguir que podem ser aprofundados e que pretende-se levar adiante em novas práticas e oportunidades. Pois as

perguntas “Como a cultura popular brasileira pode ser explorada nas aulas de teatro da educação básica?” e “De que maneiras é possível desenvolver um programa pedagógico que seja atravessado pela estética e epistemologia das brincadeiras tradicionais?” podem ser respondidas de diferentes maneiras.

Por fim, neste momento da festa e do texto, as toadas de despedida anunciam que já é hora de partir. Nesse “adeus morena” com mais cara de “volto logo e não demoro”, concluo a dissertação.

## BIBLIOGRAFIA

BARROSO, Oswald. **Teatro como Encantamento - Bois e Reisados de Caretas**. Doutorado em Sociologia, UFT, 2007.

BISIAUX, Lílâ. **Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078793>>. Acesso em: 28 out, 2023.

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores E Não-atores**. Civilização Brasileira, 10º Edição, 2005.

BONILLA, María Fernanda Sarmiento. **Para descolonizar nossa formação em interpretação teatral**. In: Congresso Da Abrace. Poéticas E Estéticas Descoloniais: Artes Cênicas Em Campo Expandido, 9., 2016, Uberlândia, novembro, 2016. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4639>. Acesso em: 15 out, 2023.

BORRALHO, Tácito Freire. **Elementos animados do Bumba-meu-Boi do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Vocação De Criar: Anotações Sobre a Cultura e as Culturas Populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

BUENO, André. **Palhaços da cara preta: Pai Francisco, Catirina, Mateus e Bastião, parentes de Macunaíma nos Bumba-bois e Folias-de-Reis – MA, PE, MG**. Doutorado em Literatura Brasileira do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH-USP, 2004.

CARVALHO, Tião. **Entrevista** realizada em 22 de Outubro de 2023, no âmbito de um estudo de pesquisa.



DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras.** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n. 4, e121806, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660121806vs01>>. Acesso em: 24 out, 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão: dossiê do registro como patrimônio cultural do Brasil.** São Luís, 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_bumba\\_meu\\_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf). Acesso em: 28 out, 2023.

KATZ, Helena. **Corpar. Porque Corpo Também É Verbo.** Coleção PPGAC ECA- USP 40 ANOS, São Paulo, v.4, p. 19-30, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/716/636/2368?inline=1>. Acesso em: 27 out, 2023.

LEWINSOHN, Ana Caldas. **O Ator Brincante: No contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho.** Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LIMA, Gustavo. **O lúdico e a simplicidade segundo Tião Carvalho.** Revista Educação, São Paulo, 15 de Agosto/ 2022. Olhar pedagógico. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/category/olhar-pedagogico/>. Acesso em: 14 out, 2023.

MÉGEVAND, Martin. **Coralidade.** Revista Urdimento, n. 20, p. 37-39, set. 2013. Publicado sob o título “Choralité”. In: RYNGAERT, Jean-Pierre et al. Nouveaux Territoires du Dialogue. Tradução de José Ronaldo Faleiro. Actes Sud Papiers/CNSAD 2005, p. 36-40.

MOREIRA, Andressa Urtiga. **Brincante é um estado de graça: sentidos do brincar na cultura popular.** Mestrado em Desenvolvimento Humano e Cultura, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2015.

MORETTO, Roberto Carlos. **Coro e Coralidade - Da Ancestralidade Grega... Do Bumba Meu Boi e da Capoeira... Da Cultura Europeia Contemporânea do Dissenso.** Doutorado em Artes, Universidade de São Paulo, 2022.

NASCIMENTO, Cristina Maria Carvalho. **Cantos De Trabalho Das Roças Para A Sala De Aula: Arranjos Vocais**. Mestrado em Artes, IHAC-UFBA, 2018.

O'SHEA, Janet. **Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078871>>. Acesso em: 17 out, 2023.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na Adolescência: uma leitura no espaço escolar**. Mestrado em Educação, FaE/UFMG, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Entrevista: O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?**. Podcast de cidadania e educação do Instituto Claro, 21 mar, 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 27 nov, 2023.

SAURA, Soraia Chung. **Planeta de boieros : culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi**. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura, Organização e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA JÚNIOR, Juarez. **É blackface ou não é? O boi-bumbá na berlinda**. Amazônia Real, Manaus, 8 de Julho/ 2019. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/e-blackface-ou-nao-e-o-boi-bumba-na-berlinda/>. Acesso em: 29 out, 2023.

VELASQUEZ, Juan Carlos Suarez Copa. **Brincadeira de Feira: Por uma poética teatral no folguedo popular**. Mestrado em Teatro e estudos da Cultura Popular, Universidade de São Paulo, 2018.