

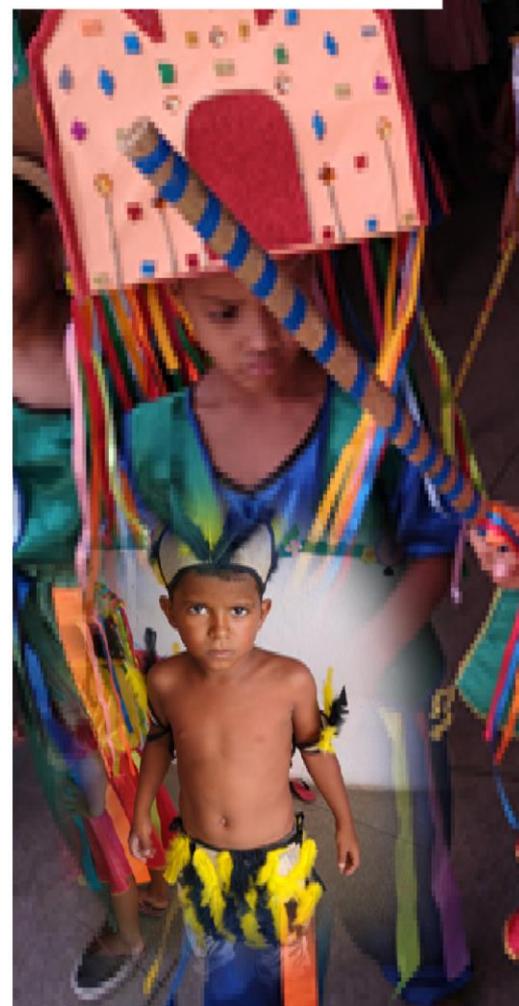


**BRUNO ROGÉRIO
DUARTE DA SILVA**

**BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS DE DESFOLCLORIZAÇÃO:
um estudo entre brincantes, professoras e crianças
na educação infantil em Alagoas, Brasil**



**DR. GILBERTO ICLE
ORIENTADOR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruno Rogério Duarte da Silva

**BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICO-
PERFORMATIVAS DE DESFOLCLORIZAÇÃO:
um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil**

Porto Alegre/RS
2021

Bruno Rogério Duarte da Silva

**BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICO-
PERFORMATIVAS DE DESFOLCLORIZAÇÃO:
um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre/RS
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Bruno Rogério Duarte da
Brincadeiras Populares como Práticas
Pedagógico-Performativas de Desfolclorização: um
estudo entre brincantes, professoras e crianças na
educação infantil em Alagoas, Brasil / Bruno Rogério
Duarte da Silva. -- 2021.

301 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Brincadeiras Populares. 2. Performance. 3.
Desfolclorização. 4. Educação Infantil. 5. Cultura
Popular. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Bruno Rogério Duarte da Silva

**BRINCADEIRAS POPULARES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICO-
PERFORMATIVAS DE DESFOLCLORIZAÇÃO:
um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 30 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador – PPGEDU-UFRGS

Prof.^a Dra. Luciana Hartmann – PPGCEN-UNB

Prof.^a Dra. Luciana Prass – UFRGS

Prof.^a Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – PPGEDU-UFRGS

A meus dois preciosos filhos, Bruno Jr. e Bruna Vanessa, que nunca deixaram de acreditar em um pai amigo e sensível e que me ensinaram muito sobre o ser que sou.

Aos meus/minhas estudantes, que sempre tornaram as minhas aulas em momentos de vida e prazer.

Aos brincantes, professoras e crianças que protagonizaram as brincadeiras populares na educação infantil alagoana.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, a Jesus e ao Espírito Santo, que formam uma unidade como autor e consumidor da minha fé.

E, em seguida, agradecer às pessoas que fizeram parte do processo de produção deste trabalho de pesquisa, que contribuíram com apoios, questionamentos, trocas de ideias e afetos.

Continuo meus agradecimentos à minha família, que tanto me ajudou com suas palavras de motivação e carinho: meus filhos, Bruno Rogério Duarte da Silva Junior e Bruna Vanessa Duarte da Silva, pelo cuidado com minha saúde emocional e física durante os estudos em Porto Alegre e aqui em Alagoas; às minhas irmãs, Fabiola, Maria de Jesus e Lilia, pela torcida e vibrações positivas para que eu estudasse. Agradecimento especial aos meus pais, Nizan Guedes Duarte (*in memoriam*) e Severino José Ferreira da Silva (*in memoriam*), por terem cuidado de mim por tantos anos com amor e carinho, de quem só me restam saudades; a Titio Noberto Guedes Duarte, pelas dicas carinhosas na organização de alguns conceitos sobre a cultura popular. E, também, aos meus sobrinhos, Júlio Cesar, Laysse Carolyne, Vitória, Mirella, Layla, Laysla e Keven Lucca, pelas alegrias e afetos durante a escrita desta tese. E a toda à minha família, paterna e materna, que sempre acreditou em meu potencial cognitivo.

Agradeço especialmente a meu orientador, Dr. Gilberto Icle, que, ao acreditar no nordestino cheio de dificuldades e sonhos, tornou esse momento possível. Com sua força e energia, conduziu-me com firmeza pelos encaminhamentos, planos e desenhos desta pesquisa e me deu uma grande contribuição com seu olhar, sua leveza e suas dicas preciosas durante todo o processo da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa pelo apoio e bondade em acolher minhas inquietudes e discutir conceitos importantes na produção do referencial teórico da pesquisa. Aos colegas do GETEPE: Dra. Luciana Paz (Luka), Dra. Ana Fuchs, Prof.^a Dra. Celina Alcântara, Prof.^a Dra. Flávia Pilla do Vale, Dra. Mônica Bonatto, Dedy Ricardo, Cleyce Colins, Alessandra Souza, Rita Alende, Manuela Miranda, Ariadne Paz, Adriana Anillo, Jessé Oliveira, Thiago Pirajira, Maurílio Bertazzo, Maria Amélia Netto, Clarissa Gomes, Tatiana Rosa, Martha Hass, Guadalupe Cassal, Dra. Desirée Pessoa, Dra. Maria Falkembach, Dra. Rossana Perdomini Dela Costa Veloso, Luciana Gresta e as/os novatas/os que acabaram de chegar, meu muito obrigado pela existência e pelas contribuições para a desfolclorização dos meus pensamentos.

Agradeço às professoras da banca, Prof.^a Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto (que participou da qualificação do Projeto de Tese), por ter contribuído com sua leitura e apreciação crítica na qualificação, Prof.^a Dra. Luciana Prass, por ter dado dicas importantes no campo da antropologia da estética e sua experiência com música e cultura popular, Prof.^a Dra. Luciana Hartmann, por aceitar fazer parte dessa banca e ajudar com suas produções acadêmicas e suas pesquisas com crianças. E um super agradecimento ao professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, por ter me adotado em seus seminários e cursos sobre Educação Infantil e por me ter ajudado a desenvolver novos olhares sobre crianças, infâncias e artes.

Meus agradecimentos especiais à Prof.^a Dra Fabiana de Amorim Marcello, minha querida coordenadora do Dinter (Doutorado Interinstitucional) – Universidade Federal de Alagoas (UFRGS) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) –, pelo apoio e zelo durante todo o processo da pesquisa, e também aos professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, que contribuíram na minha formação doutoral: Dra. Fabiana de Amorim Marcello, Dr. Gilberto Icle, Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, Dr. Luís Armando Gandin, Dr. Fernando Becker, Dra. Maria Beatriz Moreira Luce, Dra. Jane Felipe de Souza, Dra. Luciana Gruppelli Loponte, Dra. Maria Clara Bueno Fischer, Dra. Naira Lisboa Franzoi, Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos, Dr. Cláudio Roberto Baptista, Dra. Rosa Maria Bueno Fischer, Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa, Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Dra. Rosa Maria Hessel Silveira, Dra. Lodenir Becker Karnopp e outros/as, que me ensinaram a pesquisar e a entender meu objeto de estudo.

Obrigado aos colegas da Universidade Estadual de Alagoas: aos ex-reitores, Dr. Jairo Campos e Dr. Clébio Araújo, ao atual reitor, Dr. Odilon Máximo, ao Ex Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, Dr. Cristiano Cezar, pelas negociações e consolidação do Dinter entre as duas universidades. Ao carinho dispensado a nós pela Pro-reitora atual de Pesquisa e Pós-graduação, Dra. Ariane Loudemila, e à professora Me. Maria José de Brito, pela maestria na gestão dos recursos destinados aos nossos gastos no programa. E a professora Vitória Costa, pela tradução do resumo para a língua inglesa.

Agradeço aos sorrisos e atenção de toda a equipe da Coordenação e Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, em destaque a queridíssima Roseli, por sempre terem estado à disposição nos processos de matrícula e apoio geral durante nossa estada em Porto Alegre/RS.

Não poderia deixar de agradecer a todos os amigos do Dinter: Laudirege, Adriana, Angela, Cristina, Lúcio (in memoriam), Lucicleide, Graciele, Gilson, Elielson, João, Debora,

Silvia, Eleuza, Elizete, Socorro e Wellington, por estamos juntos nessa jornada e pelos olhares atentos e carinhosos.

Agora gostaria de agradecer aos atores desta pesquisa: às três diretoras das instituições de Educação Infantil pesquisadas, às duas coordenadoras pedagógicas, às quatro professoras e auxiliares de sala, aos mestres e brincantes da cultura popular e às crianças que deram suas verdadeiras contribuições para que esta tese fosse realizada.

Gostaria de agradecer às pessoas que estavam sempre nos bastidores, ao meu lado durante a pesquisa de campo e a escrita da tese: José Carlos Silva de Freitas, Ronald Silva, Mateus dos Santos e Rerisson Antony Nascimento (assistentes de pesquisa), Emerson Kennedy, Adevam Reis, Ricardo dos Santos, Jefferson Brás, Aurides Maria, Elizangela da Silva, Sergiane Santos, Lucas André, Agamenon Júnior (músico), Diego Marinho (artesão) e José Sebastião – Binha (Costureiro).

Quero também agradecer às/aos colegas do Campus III e Campus IV, que sempre me apoiaram com incentivos e ajudas durante o período de estudos, às/aos colegas da Escola Municipal Neide Freitas França (Secretaria Municipal de Educação de Maceió) e Centro Educacional Mundo Encantado, pelas minhas ausências e acolhimento na flexibilização dos horários de trabalhos.

Finalizo agradecendo profundamente às instituições de fomento à pesquisa, não posso deixar de mencionar o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da própria Universidade Estadual de Alagoas e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), em nome do querido Secretário de Ciências e Tecnologia de Alagoas, professor Dr. Fábio Guedes, que possibilitaram a minha estada em Porto Alegre e em especial a permanência na UFRGS.

Agradeço profundamente a cada um/uma, sem vocês esta tese não teria a mesma dimensão e significado.

As culturas tradicionais, as culturas populares têm outros nomes para o performer e nos presenteiam com a gostosa palavra brincante, com a ideia de jogo, como na capoeira, ou ainda com a dimensão do invisível, de conexão e de trânsito constante com os planos espirituais, com o sagrado, tanto de matrizes afro quanto de matrizes indígenas. Performer? Não mais. Brincante (FABRINE, 2020, p. 19).

A brincadeira, mesmo sendo fruto da tradição, é por natureza, sempre renovadora e transformadora, dinâmica. Não devemos olhar a tradição como algo estático, preso no tempo, mas como parte de uma cultura viva, mesmo que sua interioridade, sempre em busca do novo. A brincadeira muda junto com quem faz, o qual, mesmo repetindo ações codificadas, sempre estará acrescentando algo e, portanto, transformando-a (LEWINSOHN, 2020, p. 35).

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo com brincantes da cultura popular, professoras e crianças da educação infantil em Alagoas – Brasil. Estudou-se três brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização, a partir de campos como os Estudos da Performance na Educação, a pesquisa com crianças e os Estudos Sociais da Infância. Por intermédio da pesquisa de campo em três instituições de educação infantil nas cidades alagoanas de Porto de Pedras, Quebrangulo e Viçosa, acompanhou-se o trabalho de professoras com três brincadeiras populares: Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano, respectivamente. Tomou-se, como inspiração metodológica, elementos da etnografia, especialmente a observação participante, para realizar o acompanhamento de práticas pedagógico-performativas realizadas entre os brincantes adultos, as professoras e as crianças de cinco anos. Tais descrições se concentraram na participação do pesquisador em aulas, práticas corporais, ensaios e apresentações espetaculares das brincadeiras, nas quais as crianças foram brincantes-personagens. A tese procura demonstrar que as práticas pedagógico-performativas das professoras e das crianças podem ser compreendidas como formas de desconstrução dos elementos do folclore: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Para isso, a tese propõe a substituição desses elementos por outros quatro: historicidade, autoria, existência e resistência, respectivamente. Assim, as operações de desfolclorização foram descritas a partir de quatro proposições, que formam as quatro partes do trabalho escrito. Primeiro, a compreensão das práticas pedagógico-performativas de historicidade como narrativas de um tempo não linear, como reatualização do repertório e como um fazer performativo dos brincantes-personagens. Em segundo lugar, a ideia de tomar as práticas pedagógico-performativas em suas autorias ou assinaturas, mostrando como mestres, brincantes, professoras e crianças são autoras das brincadeiras, por intermédio de suas ações com os versos, as composições musicais, as produções de artefatos e as coreográficas. Em terceiro, a noção de práticas pedagógico-performativas de existência, descritas como as formas de planejar, ensinar-formar, ensaiar, performar e apresentar ao público, desdobradas em modos de existências pessoais, coletivos, pedagógicos e performativos. Por fim, em quarto, as práticas pedagógico-performativas de resistência, nas quais se mostra a relação de crianças e professoras com embates com questões de gênero e de religiosidade. Esses quatro grupos de práticas são entendidos como processos de desfolclorização, cuja implicação cultural e pedagógica está, entre outras coisas, na visibilidade, no empoderamento e na validação dos saberes afro-indígenas, tradicionais, originários e ancestrais.

Palavras-chave: **Brincadeiras Populares. Performance. Desfolclorização. Educação Infantil. Cultura Popular.**

ABSTRACT

This doctoral dissertation presents a study with popular culture players, teachers and children from kindergarten in Alagoas – Brazil. Three popular plays were studied as pedagogical-performative practices of defolklorization, from fields such as Performance Studies in Education, research with children and Childhood Social Studies. Through field research in three early childhood education institutions in the Alagoas cities of Porto de Pedras, Quebrangulo and Viçosa, the work of the teachers with three popular plays: Cambindas, Negas da Costa and Guerreiro Alagoano, respectively, was monitored. Elements of ethnography were taken as the methodological support, especially the participant observation to monitor the pedagogical-performative practices carried out among adult players, teachers and 5-year-old children. Such descriptions focused on the researcher's participation in classes, corporal practices, rehearsals and performances in which the children performed players/characters. The dissertation seeks to demonstrate that the pedagogical-performative practices of teachers and children can be understood as ways of deconstructing the elements of folklore: antiquity, anonymity, dissemination and persistence. For this, the research proposes the replacement of these elements by four others: historicity, authorship, existence and resistance, respectively. Thus, the defolklorization operations were described from four propositions which build up the four parts of the written work. Firstly, the understanding of the pedagogical-performative practices of historicity as narratives of a non-linear time, as a re-updating of the repertoire and as a performative action of the players/characters. Secondly, the idea of taking the pedagogical-performative practices in their authorship or signatures showing how masters, players, teachers and children are the authors of the plays through their actions with verses, musical compositions, the production of artifacts and choreography. Thirdly, the notion of pedagogical-performative practices of existence, described as ways of planning, teaching-training, rehearsing, performing and presenting to the public, unfolded in personal, collective, pedagogical and performative modes of existence. Finally, the pedagogical-performative practices of resistance in which the relationship of children and teachers clashing over issues of gender and religiosity is shown. These four groups of practices are understood as defolklorization processes, whose cultural and pedagogical implications are, among other things, the visibility, empowerment and validation of Afro-indigenous, traditional, original and ancestral knowledge.

Keywords: Popular Play. Performance. Defolklorization. Child Education. Popular Culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Eu vestido de brincante indígena em Barreiros/PE, 1977.....	19
Imagem 2 – Minha irmã Fabiola e eu, como brincantes indígenas, e nossa prima Andressa, vestida de cigana, em Barreiros/PE, 1977.....	19
Imagem 3 – Painel de Esquema Didático ou Mapa Conceitual do Capítulo 1.....	36
Imagem 4 – Quadro de Perguntas aos Dossiês para o Capítulo 1.....	37
Imagem 5 – Mapa de Alagoas e as localizações das brincadeiras populares.....	39
Imagem 6 – Cambindas <i>do Berto no carnaval de 2018</i>	69
Imagem 7 – Representação da Nega da Costa no Site da Cidade.....	71
Imagem 8 – Guerreiro Alagoano no Teatro Deodoro em 2013.....	76
Imagem 9 – Mestra Quitéria e eu com chapéus do Guerreiro Campeão das Alagoas.....	77
Imagem 10 – Eu no centro, a partir da minha direita os olhares curiosos das crianças Milena (5 anos), Jadson (5 anos), Caio (5 anos), Micael (5 anos) e Cauê (5 anos) da Pré-escola.....	82
Imagem 11 – Olhares curiosos das crianças Alerandro (5 anos), Washington (5 anos), Micael (5 anos) e Cauê (5 anos) para as fotografias das crianças cambindeiras de 2017.....	84
Imagem 12 – Crianças dançando ao som de batuque no filme das Cambindas adultas.....	85
Imagem 13 – Professora Elba Santos contando a História da diáspora com o Globo.....	87
Imagem 14 – Painel de fotografias de Grupos de Negas da Costa.....	89
Imagem 15 – Crianças Henrique (5 anos), Julia (5 anos), Gabriele (5 anos), Yure (5 anos) e Rafael (5 anos) apreciando uma fotografia.....	90
Imagem 16 – Turma da Pré-escola II com a Professora Edleuza Santos explicando a História do Guerreiro de Viçosa.....	92
Imagem 17 – Desenho de Mércia Silva (artista alagoana) uma xilogravura de um brincante de Guerreiro.....	93
Imagem 18 – Da esquerda para a direita: Emilly (5 anos), Sofia (6 anos), Emanuel (6 anos), Viviam (6 anos), Mestra Quitéria, Eloisa (6 anos), João (6 anos), Ramir (6 anos), Júlia (6 anos) e Cintia (6 anos).....	94
Imagem 19 – Praça Padre Cícero a 150 m da Escola.....	96
Imagem 20 – Casas de Taipa a 100 metros da Escola.....	96
Imagem 21 – Visita a Casa de Farinha.....	97
Imagem 22 – Professora Elba Santos e as crianças conhecendo a plantação da mandioca.....	98
Imagem 23 – Olhar curioso sobre o nascimento da mandioca.....	98
Imagem 24 – Olhar da criança dentro do forno de cozinhamento da farinha de mandioca.....	99

Imagem 25 – Desenho da Geovana no caderno dos lugares de Porto de Pedras.....	100
Imagem 26 – Contato das crianças Abne, Arnon, Felipe, Milena, Yure, Debora, Júlio, Jonas, Alisson, Lorena, Ana, Alison Afonso, Neco e Natanael com o figurino e os adereços da Nega da Costa e Preto Velho.	102
Imagem 27 – Brincadeiras e movimentos das crianças. Da esquerda para a direita: Neco (sentada), Bruno Duarte, Ícaro e Jonas (com os figurinos e adereços).....	102
Imagem 28 – Ensaio das crianças Washington, Carlos, Jadson e Geovana do cordão azul com brincante Rafael.	106
Imagem 29 – Ensaio das crianças Alerandro, Cauê, Edjeferson e Tiffany do cordão vermelho com brincante Rafael.	107
Imagem 30 – Olhares curiosos das crianças da Pré-escola e eu em um dos dias da pesquisa de campo.	108
Imagem 31 – Roda de Conversa da Professora Flávia Santos sobre a História da Nega da Costa Jadson (5 anos), Arnon (5 anos), Carla (5 anos), Abne (5 anos).	110
Imagem 32 – Contato das crianças José e Abne com a boneca Calunga.	110
Imagem 33 – Contação de História da Professora Mércia Assis sobre <i>A bonequinha Preta</i> , com Neco (5 anos), Lucas (5 anos) e Carla (5 anos).....	112
Imagem 34 – Boneco do Preto Velho.....	112
Imagem 35 – Momento de ensaio do Boi Bumbá (Gabriel – 5 anos) e o Mateus (Natanael – 5 anos).	115
Imagem 36 – Jonas (5 anos) como Preto Velho, ao fundo Luana (auxiliar de sala) e outras crianças.....	120
Imagem 37 – Yure (5 anos) de Nega da Costa do Balaio de Flor, professora Flávia Tenório e outras crianças brincantes-personagens.	121
Imagem 38 – Débora (5 anos) de Nega da Costa, a Calunga e eu.....	123
Imagem 39 – Professora Elba Santos e as crianças Tales (5 anos), na frente, Washington (5 anos), de azul, Nicole (5 anos), José e Cláudio, atrás da professora, vestidos de Cambindas.	124
Imagem 40 – Primeiros ensaios das crianças com figurinos. Na frente está Emanuel (5 anos), Ralmir (5 anos) e Dávila com a coroa (5 anos); atrás estão Viviam (5 anos), Júlia (5 anos) e David (5 anos), de chapéu branco.	125
Imagem 41 – David (5 anos), com figurino de general, atrás estão Ralmir (5 anos) e Dávila, à direita, e, à esquerda, Eloisa, Sophia e Adriely.	126
Imagem 42 – João com figurino de índio Peri.	126
Imagem 43 – Julia (6 anos) no figurá da Burrinha Zabilim.....	127

Imagem 44 – Davi (5 anos) no personagem Jaraguá.	128
Imagem 45 – Emilly (5 anos) como a Borboleta.	128
Imagem 46 – João (5 anos) de Boi Bumbá.....	129
Imagem 47 – Brincante do Guerreiro Alagoano – Viviam.....	130
Imagem 48 – Mestre (Emanuel – 5 anos) e Contramestre (Ralmir – 5 anos) do Guerreiro Alagoano.	131
Imagem 49 – Sophia vestida de Rainha Estrela de Ouro.....	131
Imagem 50 – Dávila vestida de Rainha Lira.	132
Imagem 51 – Natanael vestido de Mateus – entremeio das brincadeiras.....	132
Imagem 52 – Jhone com figura de palhaço – o animador da brincadeira.....	133
Imagem 53 – Mestra Quitéria, conversando e cantando com as crianças.....	139
Imagem 54 – Encontro das crianças com Mestre Paulo (sentado numa cadeira no centro da sala de aula), ao lado direito está o brincante Ednaldo Ferreira (sentado), as crianças Jonas, Alison, Felipe, os músicos José Neto e Jeanderson. Atrás, estão a professora Flávia Tenório, eu e a diretora Cláudia Correia. À esquerda de Mestre Paulo está sentado o Jonas (vestido de preto velho) e as crianças, em pé, Nocy, Milena, Maria Eduarda, Arnon, Júlio, Iure e Alison Afonso, e as crianças, sentadas no chão, Débora, Lorena, Abne e Carlos (5 anos).....	144
Imagem 55 – Brincante Valdilene Silva ensinando as coreografias às crianças (Natanael, Ralmir, Emanuel, Julia, Francine e Andriely) da Pré-escola II.....	146
Imagem 56 – Da esquerda para a direita, o músico brincante Jeanderson Marcelino, o brincante Ednaldo Ferreira e os músicos percussionistas José Neto e Marcos Daniel.	148
Imagem 57 – Roda de Conversa com o brincante Ednaldo Ferreira, eu e as crianças da Pré-escola II.	149
Imagem 58 – Caderno da professora Elba Santos com a escrita dos versos de sua autoria das músicas das Cambindas.....	152
Imagem 59 – Professora Elba Santos mostrando a letra da música no quadro.....	153
Imagem 60 – Sala de aula da professora Elba Santos. Na parede os números de 1 a 25 e os quatro cartazes com os versos de sua autoria. Sentadas encontram-se Alerandro, Washington, Kleber e Cauê. Em pé, de costas, a professora Elba Santos.	154
Imagem 61 – Manuscrito da professora Mércia Araújo com adaptações dos versos da música.	162
Imagem 62 – Boneco Preto Velho confeccionado pela professora Mércia Araújo.....	165
Imagem 63 – Boneca Calunga produzida pela professora Flávia Tenório.	166
Imagem 64 – Instalação produzida pelas professoras da creche alusivas à Releitura da Nega da Costa.....	168

Imagem 65 – Instalação produzida pelas professoras da Creche alusivas à Releitura da Nega da Costa.....	169
Imagem 66 – Professora Edleuza Santos ensinando as coreografias do Guerreiro Alagoano às crianças.....	171
Imagem 67 – Boneca de Pano Cambinda (Diego Marinho), fonte de inspiração para as crianças.	175
Imagem 68 – Colar desenhado por Cleber Lucas (5 anos).....	176
Imagem 69 – Proposição de oficina de colar de Cambinda com as crianças.....	177
Imagem 70 – Professora Elba Santos com as crianças Tiffany, Cauê, Alerandro, Carlos, Maria (monitora), Tales, Cleber, Washington, Ronald (assistente de pesquisa), Geovana, Hadassa, Milena, Jadson e Carla produzindo os colares.	178
Imagem 71 – Tales Santos (5 anos) criando seu próprio colar.....	179
Imagem 72 – José Jadson (5 anos) criando seu próprio colar.....	179
Imagem 73 – Jadson e Alerrandro expondo os seus colares, assinados por eles.....	180
Imagem 74 – Alguns colares produzidos pelas crianças.	181
Imagem 75 – Brincante Ednaldo e Yure (5 anos), construindo sua panela de barro.....	183
Imagem 76 – Arnon (5 anos) criando sua panela de barro (argila).	184
Imagem 77 – Panela de barro de cuscuz assinada por Arnon (5 anos).	184
Imagem 78 – Artefatos de barro criados pelas crianças da Pré-escola.....	185
Imagem 79 – Ensaio das crianças com os chapéus do Guerreiro Alagoano, na frente está Emanuel (5 anos), Ralmir (5 anos) e Dávila, com a coroa (5 anos); atrás estão Viviam (5 anos), Júlia (5 anos) e David, de chapéu branco (5 anos).	187
Imagem 80 – Oficina com as crianças dos Chapéus dos brincantes de Guerreiro Alagoano.	188
Imagem 81 – Oficina com as crianças João, Adriely, David, Natanel dos Chapéus dos brincantes de Guerreiro Alagoano.	189
Imagem 82 – Encenação das crianças brincantes Jadson (5 anos) e Eduarda (5 anos), de Preto Velho e Nega da Costa do balaio de flor.	192
Imagem 83 – Ensaio de João e David na luta do índio Peri e o General e as crianças Eloisa Júlia, Adriely e Gabriel sentados.	193
Imagem 84 – João como Boi Bumbá e Natanael de Mateus.....	194
Imagem 85 – João como índio Peri na Praça de Viçosa.	194
Imagem 86 – Momento do encontro de João (índio Peri) e David (General) em cena.....	195
Imagem 87 – Modos de Existências nas Brincadeiras Populares.....	200
Imagem 88 – Práticas Pedagógico-Performativas de Existências.....	203

Imagem 89 – Planejamento com a diretora Merência Costa e a professora Edleuza Santos.	206
Imagem 90 – Planejamento com a diretora Cláudia Correia, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo e eu.....	207
Imagem 91 – Planejamento coletivo com as professoras da Creche Municipal João Paulo II, com a diretora Cláudia Correia, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo e eu.	208
Imagem 92 – Eu conversando sobre cultura popular e decolonialidade e brincando de burrinha Zabilim no Encontro de Formação Continuada com as professoras da Creche Municipal João Paulo II, com a diretora Cláudia Correia e a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo.	210
Imagem 93 – Semanário (plano de aula) colado no caderno da Professora Mércia Araújo.	211
Imagem 94 – Práticas pedagógicas com o corpo, desenhos, pinturas e práticas de linguagens...	218
Imagem 95 – Alerandro (5 anos) – desenho e pintura das Cambindas.	219
Imagem 96 – Práticas de manipulações plásticas ou práticas manuais.	221
Imagem 97 – Práticas de contação de histórias.	222
Imagem 98 – Práticas de rodas de conversas.	224
Imagem 99 – Práticas com jogos tradicionais alusivos às brincadeiras populares.	226
Imagem 100 – Práticas de construções de maquetes.	227
Imagem 101 – Práticas de oficinas de bonecas Abayomis.	228
Imagem 102 – Práticas de atividades didáticas diversas.....	230
Imagem 103 – Série de brincadeiras autônomas.	233
Imagem 104 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Cambinda.	240
Imagem 105 – Brincantes Izanildo Nascimento e David dos Santos ensinando às crianças a brincarem de Cambindas.	241
Imagem 106 – Brincantes de Cambindas Berto da (adultas), as crianças e eu brincando de Cambindas.....	242
Imagem 107 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Negas da Costa.	244
Imagem 108 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Guerreiro Alagoano.	246
Imagem 109 – Apresentações das brincadeiras populares.....	250
Imagem 110 – Tales (5 anos) de branco, Alerandro e Geovana de azul e, Washington, de uniforme e colar.	251
Imagem 111 – Prática de pintura corporal das crianças para a brincadeira Nega da Costa.	252
Imagem 112 – Apresentações das Brincadeiras na Rua.	258
Imagem 113 – Apresentações das Brincadeiras na Praça Principal de Viçosa.....	259
Imagem 114 – Apresentações das Brincadeiras em São Miguel do Campos e na 4ª Gerência Regional de Ensino em Viçosa/AL.....	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidades de crianças com seus respectivos nomes que participaram da pesquisa de campo.....	40
Quadro 2 – Programas e N° de teses e dissertações.	44
Quadro 3 – Planejamento das ações pedagógicas.	205
Quadro 4 – Cronograma e subtemáticas do Projeto de Trabalho <i>Reinventando a Cultura Popular – uma releitura da Nega da Costa</i>	209
Quadro 5 – Descrição de Outras Brincadeiras e suas Relações com as Brincadeiras Populares.	236
Quadro 6 – Descrição das Performances da Brincadeira Popular Guerreiro Alagoano.	248
Quadro 7 – Descrição das etapas da brincadeira popular Nega da Costa, apresentada pelas crianças do Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II em 13 de novembro de 2019.....	255
Quadro 8 – Descrição das etapas da brincadeira popular Guerreiro Alagoano apresentada pelas crianças da Creche Municipal Paulo Brandão em 11 de dezembro de 2019.....	257

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
DOS OBJETIVOS E DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	26
DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	30
DOS SUJEITOS E DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	37
DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	42
DO ESTADO DA ARTE DO CONHECIMENTO	43
DO FOLCLORE A DA DESFOLCLORIZAÇÃO	45
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS	60
DO CONHECIMENTO SOBRE AS TRÊS BRINCADEIRAS POPULARES	68
DAS PARTES DA TESE.....	78
CAPÍTULO 1 – DA ANTIGUIDADE À HISTORICIDADE	80
1.1 HISTORICIDADE COMO NARRATIVAS DE UM TEMPO NÃO LINEAR.....	80
1.1.1 Da investigação das crianças que observam ou da emergência de um tempo não linear	81
1.1.2 Do tempo e das narrativas com Mestra Quitéria	92
1.1.3 A casa de farinha: tempo não linear como pertencimento	95
1.1.4 Um passado móvel e movente	101
1.2 HISTORICIDADE COMO REATUALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO	104
1.3 HISTORICIDADE COMO UM FAZER PERFORMATIVO	117
CAPÍTULO 2 – DO ANONIMATO À AUTORIA	136
2.1 AS ASSINATURAS DOS BRINCANTES (MESTRES E BRINCANTES ADULTOS) 138	
2.1.1 Assinatura dos Mestres nos Saberes Tradicionais (músicas, artefatos e coreografias)	138
2.1.2 Assinaturas dos brincantes nas composições coreográficas	146
2.1.3 Assinaturas dos brincantes na composição musical	148
2.2 ASSINATURAS DAS PROFESSORAS	150
2.2.1 A criação das letras das músicas como assinatura das professoras	151
2.2.2 A criação e o uso de objetos como assinatura das professoras	163
2.2.3 Assinaturas das professoras nas coreografias	170

2.3	AS ASSINATURAS DAS CRIANÇAS	173
2.3.1	As crianças assinam seus objetos e adereços para brincar	174
2.3.2	As crianças assinam suas coreografias e atuações.....	189
	CAPITULO 3 – DA DIVULGAÇÃO À EXISTÊNCIA.....	199
3.1	AS PRÁTICAS DE PLANEJAR DAS PROFESSORAS (MODOS DE PENSAR PARA BRINCAR) – O ANTES	203
3.2	AS PRÁTICAS DE ENSINAR-FORMAR DOS BRINCANTES, PROFESSORAS E CRIANÇAS - MODOS DE ENSINAR/FORMAR PARA BRINCAR.....	214
3.3	AS PRÁTICAS DE BRINCAR – OUTROS MODOS DE BRINCAR DAS CRIANÇAS	231
3.4	AS PRÁTICAS DE PERFORMAR OU AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS BRINCANTES, PROFESSORAS E CRIANÇAS NOS ENSAIOS – O PROCESSO	237
3.5	AS PRÁTICAS DE APRESENTAR OU ESPETACULARIZAR EM PÚBLICO – O DAR-SE A VER.....	249
3.5.1	Apresentações na Escola	250
	CAPÍTULO 4 – DA PERSISTÊNCIA À RESISTÊNCIA.....	264
4.1	PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA RELACIONADAS A GÊNERO.....	265
4.2	PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS DE RELIGIOSIDADE.....	280
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	292
	REFERÊNCIAS	298
	APÊNDICE A – ORIGAMI: CACHORRINHO DO PROJETO DE TESE	309
	APÊNDICE B – MAPA CONCEITUAL: REVISÃO DE LITERATURA.....	313
	ANEXO A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA.....	314
	ANEXO B – MODELO DE TALC DAS CRIANÇAS.....	315
	ANEXO C – MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS	316
	ANEXO D – MODELO DE TCLE DOS PAIS.....	317
	ANEXO E – MODELO DE TCLE DOS MESTRES, BRINCANTES E PROFESSORAS.....	319



Imagem 1 – Eu vestido de brincante indígena em Barreiros/PE, 1977.

Fonte: Foto do acervo de Bruno Duarte.

INTRODUÇÃO



Imagem 2 – Minha irmã Fabiola e eu, como brincantes indígenas, e nossa prima Andressa, vestida de cigana, em Barreiros/PE, 1977.

Fonte: Foto do acervo de Bruno Duarte.

INTRODUÇÃO

Romã, romã,
 quem aqui trouxe primeiro,
 Romã, romã,
 uma pedra bem branquinha.
 Romã, romã,
 quem achar naquela areia,
 romaninha, romaninha
 conchas de água marinha.
 Romã, romã,
 tragam de pressa correndo,
 Romã, romã,
 uma pena de uma rolinha.
 Romã, romã,
 tragam na palma da mão,
 romaninha, romaninha
 uma folha bem sequinha.
 (Música do Mateus no Guerreiro).

Início esta tese trazendo uma das canções do brincante-personagem¹ *Mateus*, da brincadeira popular *Guerreiro Alagoano*, em que ele convida a todos e todas brincantes e espectadores para brincar de boca de forno. Nesse entremeio², ele pede aos/às espectadores que tragam algo escolhido por ele, e, quem trouxe primeiro, ganha um verso bem bonito.

Essa canção me faz lembrar minha infância. Quando criança, morei numa cidade pequena ao norte de Alagoas, chamada Matriz de Camaragibe. Tive a felicidade de assistir à brincadeira popular *Guerreiro Alagoano* no coreto da Praça Bom Jesus, e, quando retornávamos (minhas irmãs e eu) da festa, reproduzíamos as canções e as brincadeiras que o *Mateus* e o *palhaço* jogavam com o público infantil e adulto. Lembro-me até hoje da canção e da maneira enérgica como as crianças daquela época corriam para o pátio em busca de objetos solicitados pelas personagens da brincadeira. Era uma música muito encantadora, que nos levava a ficar atentos, para ir em busca do objeto solicitado (folha, pedrinha, pétalas, balinhas, fio de cabelo etc.).

Quando entravam em cena os brincantes-personagens, como o *Boi Bumbá*, a *burrinha Zabilim* e o *Jaraguá*, todas as crianças corriam para ver o espetáculo envoltos em música, canções, bailados, elementos coloridos, fitas e chapéus em formato de igreja, decorados com espelhos e brilhos.

¹ Chamo de brincante-personagem o sujeito que atua nas brincadeiras populares e que possui uma performance própria. Também podem ser chamados de brincante com figurino, personagem com fantasia, figurá (a figura que participam das brincadeiras) e entremeio (personagem com alegoria, indumentária ou artefato), que entra no meio dos brincantes para brincar com o público.

² Nas brincadeiras populares de Alagoas, “entremeio” é um momento no qual o brincante-personagem brinca com os espectadores ou com os brincantes entre uma cena ou música e outra.

Essas cenas ficaram gravadas em minha memória afetiva³. E o sentimento infantil de busca por um objeto para ganhar um verso bem bonito ficou comigo até hoje. Essa faísca de memória fez-me buscar, no universo do conhecimento da Antropologia, da Performance e da Educação, um objeto muito importante na constituição do meu ser e da cultura popular alagoana, nordestina e brasileira: a **brincadeira popular**.

Esse tema emergiu, no meu percurso pessoal como brincante/professor/pesquisador, de maneira bem orgânica. Sou nordestino e nasci no seio de uma família alegre de educadores, que cultivava as riquezas da cultura popular e me proporcionou o acesso aos museus, aos circos, aos cinemas, aos coretos da praça para ver a banda filarmônica tocar e as apresentações do pastoril, guerreiros, reisados e outras brincadeiras populares.

Meus pais eram apreciadores e brincantes das brincadeiras populares carnavalescas, juninas e natalinas. E, desde que eu era bebê, eles produziam fantasias de indígenas (ou caboclinhos) para minha irmã e eu brincarmos no carnaval (conforme fotos na capa da introdução).

Cresci em meio a diversos espaços culturais, que me incentivaram ao contato direto com o mundo das artes. Sempre gostei de ler e estudar, cantar, dançar, atuar, produzir objetos manufaturados e participar de diversas manifestações da cultura popular na escola e fora dela. Acredito nas artes como ação humanizadora e cultural. E, ao descrever minhas experiências com meu objeto de estudo, busco refletir sobre uma trajetória prazerosa de experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, de pesquisas e de sonhos realizados e a realizar.

Ao ingressar na pré-escola, tive o prazer de estudar com uma professora que contava histórias, declamava poesias, cantava e permitia, de forma lúdica e envolvente, a aproximação com as artes cênicas e plásticas. Lembro-me das primeiras encenações dos clássicos dos contos infantis, das músicas infantis e danças populares que apresentava nas festas comemorativas presentes na cultura escolar e nordestina.

Ao longo de minha formação escolar e acadêmica, do ensino fundamental até o curso superior em Pedagogia, sempre fui envolvido com as brincadeiras populares alagoanas, chegando a participar de quadrilhas juninas, coco de roda, guerreiro e outras apresentações cênicas, que me incentivaram a vivenciar, apreciar e valorizar a cultura popular.

Em minha caminhada profissional, atuando como docente e coordenador pedagógico na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, no Curso Normal (Médio) e no Curso de Pedagogia (Superior), desenvolvi minhas práticas pedagógicas com diferentes

³ São lembranças que surgem dos meus elementos sensoriais e emocionais a partir das minhas percepções do passado e do presente.

performances, buscando experienciar a música, a literatura, a dança, o teatro e as artes plásticas ou visuais como dimensões pedagógicas presentes nas minhas aulas da educação infantil até a universidade.

Possuo dois cargos de professor em Alagoas: 20h como professor da educação básica no município de Maceió (concurado em 2001) e 40h como professor na Universidade Estadual de Alagoas (concurado em 2003).

Ao longo dos anos, sempre trabalhei com as brincadeiras populares em minha ação docente: fundei um grupo de brincantes de *Nega da Costa* na Escola Municipal Zumbi dos Palmares e coordenei, na Escola Municipal Neide França, o projeto “Palavra Cantada” (com músicas e brincadeiras populares cantadas). Também fundei, em 2019, um Grupo de Cambindas com adolescentes. No curso de Pedagogia, ao ensinar as disciplinas relacionadas à educação infantil (Fundamentos, Metodologias e Estágios), didática e arte-educação, atreli, às práticas pedagógicas nos estágios em instituições de educação infantil, a produção e execução de projetos de intervenções, utilizando brincadeiras populares da região alagoana (agreste) de Palmeira dos Índios, onde se localiza o Campus III da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e São Miguel do Campos, Campus IV da UNEAL.

Busquei evidenciar minhas práticas docentes como um ato expressivo-estético e como um espetáculo. Com efeito, possuo muitos figurinos (como roupas diferentes, indumentárias, roupas dos brincantes-personagens e malhas coloridas) que, ao serem usados com os textos literários e as músicas da cultura popular, ganham formas e significados nas minhas performances, tanto em sala de aula quanto fora dela, com projetos de intervenções e/ou extensão.

Fiz um curso de teatro durante dois anos e nele tive contato com uma experiência que me ajudou a entender a minha prática, por intermédio de momentos de exaustão física, de técnicas de *clown*, de produção de cenas do cotidiano, da criação de personagens, da sonoplastia, de cenário, de montagens, da marcação do espaço e do tempo, do texto, da improvisação e dos jogos teatrais.

Em minhas andanças nas cidades alagoanas, por intermédio de formações continuadas com professoras da educação infantil e do ensino fundamental, encontrei várias experiências de professoras que praticam as brincadeiras populares em suas práticas pedagógicas.

Ao perceber que, em Viçosa, Porto de Pedras e Quebrangulo, três instituições de educação infantil possuem professoras que praticam as brincadeiras populares, *Guerreiro Alagoano*, *Nega da Costa* e *Cambindas*, com crianças pequenas da educação infantil, fiquei instigado e iniciei o processo de circunscrever o contexto da pesquisa.

Os diferentes relatos das práticas performativas, vivenciadas por elas e pelas crianças, suscitaram-me o interesse de conhecer as suas maneiras de ser, de pensar, de agir e de atuar pedagogicamente com essas brincadeiras populares em suas respectivas salas de aulas (e fora delas). Denomino esse movimento, entre o pedagógico e o artístico, como práticas pedagógico-performativas, conceito sobre o qual me debruçarei adiante.

A partir da observação de vários vídeos de crianças pequenas praticando as brincadeiras populares alagoanas numa creche em Palmeira dos Índios, em Alagoas, meu orientador, professor Gilberto Icle, apontou algumas sugestões, que me despertaram o desejo de tomar as brincadeiras populares como objeto de estudo, entendendo-as como práticas pedagógico-performativas dos brincantes, das professoras e das crianças da educação infantil em Alagoas.

DAS BRINCADEIRAS POPULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estado de Alagoas possui 27 manifestações populares, denominadas, na perspectiva folclorista, como “folguedos”. Eles foram particularmente estudados a partir de ideias eurocêntricas de Folclore, por autores como Luís da Câmara Cascudo, Théo Brandão entre outros. Como veremos no decorrer da tese, prefiro usar o termo “brincadeiras populares”.

Por longos anos, os folguedos foram compreendidos como manifestações culturais do folclore brasileiro e a genealogia desses saberes populares foi trabalhada nas escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) como conteúdo curricular das ciências sociais (história, geografia) e das artes, assim como conteúdo extracurricular, trabalhado em apresentações culturais alusivas a festas, culminâncias de projetos didáticos, gincanas ou semanas do folclore.

Não obstante os estudos folcloristas, essas práticas populares nasceram da cultura popular e vêm sendo estudadas pela Antropologia, pelas Artes, pela Sociologia, pela Pedagogia e por outras áreas do conhecimento.

O que proponho nesta tese é defender o processo de desfolclorização das brincadeiras populares, tomando como aliados as propostas e o pensamento decolonial dos saberes.

Alinhado com essa perspectiva, tomo, como opções teóricas, os Estudos da Performance na Educação e a Pedagogia da Infância (campo teórico da educação infantil em construção), procurando problematizar tanto a noção de performance quanto a participação das crianças nessas brincadeiras populares.

Considero as brincadeiras populares como um tema relevante para as áreas das artes e da educação. Tais práticas pedagógico-performativas podem ser entendidas como um conjunto de ações estético-poéticas, que não apenas envolvem a dança, a música, as artes cênicas e visuais, como suspendem quaisquer divisões de linguagens, promovendo vivências lúdicas. Tais práticas são brincadas nas comunidades e nas escolas alagoanas e, nesta tese, vou considerar em minhas análises a historicidade, a autoria, a existência e a resistência, cujo atravessamento percebo nessas brincadeiras populares.

Vale salientar que as interações e brincadeiras são dois campos de experiências que compõem o currículo da educação infantil. Em Alagoas, as brincadeiras populares, portanto, cumprem papel preponderante no currículo.

O estado de Alagoas possui uma das maiores quantidades de manifestações populares (brincadeiras populares), pautadas na alegria, na vivacidade e na ludicidade do povo, que, por meio da literatura, da música, da dança, do teatro e das artes plásticas, consegue expressar as suas poéticas. Assim, ao fazer da sua existência uma vivência estética, o povo encontra uma forma de lutar contra as ausências de políticas públicas e as desigualdades sociais.

Com o intuito de estudar mais especificamente as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas, selecionei três instituições como campo de pesquisa. Em cada uma delas encontrei professoras e crianças trabalhando sob uma brincadeira popular, e, nas três instituições, pude, ainda, constatar a presença de mestres e brincantes adultos que ajudam nas práticas pedagógicas e no trabalho com as brincadeiras ao lado das crianças.

Com efeito, escolhi, em Viçosa, o trabalho com o *Guerreiro Alagoano*, liderado por Mestra Quitéria Jorge de Melo Oliveira e vivenciado pelas crianças da Creche Municipal Paulo Brandão, sob a liderança da professora Edleuza dos Santos.

Na cidade de Quebrangulo, selecionei a brincadeira *Nega da Costa*, sob os cuidados de Mestre Amauri Alves Ferreira (Mestre Boba) e Mestre Paulo Gouveia (chamada de Negas da Costa Mirim), com as crianças do Centro de Educação Infantil João Paulo II, sob a organização do professor e brincante Ednaldo Ferreira dos Santos e das professoras Mércia Araújo e Flávia Tenório.

E, por fim, em Porto de Pedras, trabalhei com as *Cambindas* dos Mestres Bartolomeu Francisco dos Santos (Mestre Berto da Quinquina) e Mestre Agenor dos Santos (Mestre Nô), no Centro de Educação Infantil Sebastião Falcão, cujas crianças foram lideradas pela professora Elba dos Santos (prima de Mestre Berto).

Para a museóloga, professora e pesquisadora, Carmem Lúcia Dantas, e o professor historiador, Douglas Aplato, no livro “Alagoas Popular”, o estado

[...] é, sem dúvida, um grande polo cultural brasileiro. Sem esquecer a senzala, parte importante da nossa formação, que tem sido uma imensurável casa-grande em redor da qual o povo fantasia, dança, festeja e conta estórias, partes de uma história ainda totalmente não conhecida. Seu povo simples, humilde e trabalhador, bravo, é guardião de patrimônios que se mostram às vezes encobertos, às vezes revelados numa ofuscante visão dos espaços das ruas e das praças do interior e da periferia das cidades maiores, nos mercados e nas feiras, no Carnaval, na quaresma, nas festas juninas e dos padroeiros, no Natal, quando a população se engalana com roupas singelas, exhibe a sua arte e desfila gestos, cantos, danças, evoluções, cordéis, exibindo o legado dos ancestrais (DANTAS; APLATO, 2013, p. 21).

Essas brincadeiras populares são praticadas oficialmente em algumas cidades alagoanas, geralmente durante os períodos carnavalesco, junino e natalino. Mas, como elas são constitutivas de uma expressão cultural popular alagoana, são também brincadas ao longo do ano, nas ruas, feiras, mercados, sedes, escolas, coretos, praças, teatros, exposições e eventos políticos, culturais e religiosos.

As três brincadeiras (*Nega da Costa*, *Cambindas* e *Guerreiro Alagoano*) se diferenciam das brincadeiras em geral por possuírem características particulares: elas são coletivas na sua prática e no compartilhamento de seus significados sociais; elas implicam personificação (presença de brincantes-personagens); elas possuem roteiros que são guias de uma performance; elas são para ver (ou seja, os brincantes se dão a ver a um público). São essas características que me permitem compreendê-las como performativas. Não obstante tais características, veremos outras mais específicas. Entretanto, interessa aqui, neste primeiro momento, mostrar que tais brincadeiras têm a participação adulta de diferentes formas, e é justamente neste “entre” adultos e crianças que pretendi pesquisar a maneira pela qual essas três brincadeiras se convertem em práticas pedagógico-performativas.

Entrementes, esse espaço “entre” não nos permitirá, imagino, definir os limites entre arte e cotidiano, entre arte e educação. Assim, essa impossibilidade de delimitação, característica da Performance, conduz-me a tomar as brincadeiras infantis como práticas pedagógico-performativas.

Outro aspecto importante nesse trânsito entre adultos e crianças é que tais brincadeiras pressupõem um mestre. Trata-se de um adulto, experiente na brincadeira e que funciona como líder de uma comunidade de brincantes.

Mário de Andrade (1982), ao viajar pelo Nordeste, descreve o significado do “mestre” da cultura popular em seu livro sobre danças dramáticas populares. Ele diz que

[...] derivado dos costumes dos janceiros, a figura do Mestre, que com esse nome principal, ou com outro, é comum a todas as danças dramáticas. O Mestre é o diretor

do espetáculo e do rancho, puxador das cantorias comumente, organizador e mandachuva. No geral, ele funde a sua posição técnica de mestre do bailado com um dos personagens principais da parte dramática. Nos congos, por exemplo, ele é quase sempre o secretário dos reis, e nas cheganças, o mestre piloto (ANDRADE, 1982, p. 65).

Esses mestres da cultura popular são, para Zeca Ligiero (2011, p. 133), “[...] depositários de uma filosofia, de uma compreensão cosmológica peculiar e guardiões (velha guarda) do conhecimento da liturgia transmitida oralmente pelos africanos trazidos como cativos ou por seus descendentes”.

Eles jogam, portanto, um papel fundamental no trânsito entre adultos e crianças, no qual as professoras, por sua vez, também possuem suas funções específicas.

DOS OBJETIVOS E DO PROBLEMA DA PESQUISA

O tema de pesquisa proposto, que dialoga com múltiplas possibilidades atuais de estudos e discussões nas artes e na educação, carregava, ademais, como objetivo geral, problematizar, analisar e compreender como as brincadeiras populares alagoanas (*Guerreiro, Nega da Costa e Cambindas*) se tornam práticas pedagógico-performativas com as crianças na educação infantil numa perspectiva desfolclorizante.

Apesar de não ser antropólogo e não possuir formação inicial em artes cênicas, considero-me um pedagogo corajoso, que busca encontrar, nas brincadeiras populares alagoanas, novas possibilidades de ampliação de repertórios da antropologia, da performance, da etnocologia, dos estudos sociais da infância e das pedagogias da infância.

Sobretudo, o meu foco foi saber: como as professoras da educação infantil transformam ou convertem as brincadeiras populares em práticas pedagógico-performativas com crianças pequenas? Essa foi, pois, a questão guia desta pesquisa.

Minha tese foca na desfolclorização das brincadeiras populares alagoanas por meio das práticas pedagógico-performativas entre os brincantes da cultura popular, as professoras e as crianças da educação infantil.

Assim, a tese está centrada em quatro movimentos, que procuram desconstruir quatro dos pilares da compreensão folclórica, **antiguidade**, **anonimato**, **divulgação** e **persistência**, e pensá-los a partir de um viés mais contemporâneo e decolonial, quais sejam, **historicidade**, **autoria**, **existência** e **resistência**.

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contexto de realização da pesquisa é a Educação Infantil, em especial três instituições de Alagoas. A Educação Infantil representa, no sistema educacional brasileiro, a primeira etapa da Educação Básica e atende as crianças de 0 a 5 anos, nas modalidades de creche (crianças de 0 a 3 anos – bebês e crianças bem pequenas) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos – crianças pequenas). Há dois grandes eixos estruturantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009): as interações e as brincadeiras.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017), por sua vez, aponta que as crianças, matriculadas nas instituições de educação infantil, devem, no cotidiano escolar, ter assegurados os seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, além de vivenciar a convivência coletiva, a brincadeira, a participação, a exploração, a expressão e o conhecimento de si, do outro e do mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apresentam o conceito de criança como sendo o

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Como sujeitos históricos de direitos de aprendizagens e desenvolvimentos, as crianças alagoanas produzem suas culturas infantis ao conviverem constantemente com as diversas brincadeiras populares (transmitidas e reproduzidas de geração em geração) nas relações interativas que estabelecem com os adultos, em suas comunidades e escolas, e com as outras crianças, por intermédio das suas culturas de pares.

As crianças sujeitos desta pesquisa são participantes, protagonistas e promotoras da cultura popular, apesar de estarem boa parte do seu tempo imersas em práticas com as tecnologias digitais⁴, que tentam redirecionar as formas de brincar e interagir num mundo virtual ou digital. Portanto, o trânsito entre adultos e crianças, nesta pesquisa, é visto não apenas pelo viés adulto, mas, em grande parte, pelo viés das crianças. Intento, com efeito, pesquisar com as crianças, para além de pesquisar sobre elas (CORSARO, 2011).

As pesquisas sobre e com crianças tendem a priorizar que os pesquisadores mergulhem

⁴ As tecnologias da informação e comunicação, através dos aparelhos eletrônicos, jogos e brinquedos industrializados e outros, tomam boa parte do tempo das crianças.

[...] na busca por conhecer as crianças em sua complexidade, abrindo portas para entrarmos no aqui e agora das crianças. Por isso, as pesquisas apresentam grande contribuição para o campo da Pedagogia da Infância. [...] Chama a atenção para a importância da participação das crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa, discutindo suas contribuições (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 4-5).

Nesta pesquisa, como veremos no corpo do texto, as crianças tornaram-se partícipes e protagonistas das práticas pedagógico-performativas por meio das brincadeiras, aprendizagens, participação nas conversas e nos registros fotográficos, nas composições musicais e coreográficas, nas produções manuais e nas performances.

Tomei algumas ideias da pedagogia da infância, que está inspirada na pedagogia italiana (experiências pedagógicas de Reggio Emília – com base em Loris Malaguzzi), entendida como “[...] uma pedagogia transformativa, que acredita na criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007, p. vii). Da mesma forma, a sociologia da infância (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011) é tomada aqui como “[...] uma abordagem teórica alternativa ao estudo da infância, que reconceitua o lugar das crianças na estrutura social e destaca as contribuições exclusivas que as crianças dão ao seu próprio desenvolvimento e socialização” (CORSARO, 2011, p. 17).

Essas vertentes teóricas, em processo de construção teórico-metodológica na educação infantil, pautam-se na valorização das crianças como sujeitos ativos, históricos, promotores de culturas e participantes na construção de si, do outro e do mundo.

No estudo das brincadeiras populares, *Guerreiro Alagoano*, *Nega da Costa* e *Cambindas*, realizadas nas escolas de educação infantil, percebi que há um aprendizado pela experiência, pela inserção das crianças pequenas nas comunidades em que moram e pelas interações diretas com os mestres das culturas populares das cidades loci da pesquisa.

As crianças se apropriam das brincadeiras populares, cantam, dançam, produzem sons, encenam ou representam personagens, produzem artes visuais (desenho, pintura, colagens etc.), ensaiam e apresentam as brincadeiras populares para a comunidade escolar e nos eventos culturais, quando são convidadas. Elas conseguem transitar pelo brincar guiado e, de forma espontânea, brincar para serem apreciadas ou contempladas pelo público e brincar nas suas comunidades acompanhando os adultos.

Como veremos adiante, um dos grandes desafios da pesquisa foi pensar coletivamente as brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas que respeitem as crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas

culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

A pedagogia da infância concebe as crianças como sujeitos ativos e produtores de culturas infantis. Tais culturas infantis são produzidas em relação com as culturas mais amplas. Isso seria uma forma de romper com o modo caricato (folclorista) de como as brincadeiras populares são praticadas nas escolas. Tem-se um contexto no qual o folclore é tido como um conteúdo a ser trabalhado e reproduzido no currículo escolar.

Tratava-se aqui de pensar tais brincadeiras como possibilidade de encontro das crianças com as diferentes gerações, promovendo o encontro entre o passado e o presente, além de possibilitar que as crianças produzissem narrativas sobre si, sobre a vida, sobre o outro e sobre o mundo, respeitando as suas origens.

Nesse sentido, as brincadeiras populares são claramente usadas pelas professoras como forma de promover a interação das crianças com a cultura popular local, favorecendo o conhecimento das crianças pequenas.

Ao brincar, culturalmente se expressa: internaliza aspectos do mundo que a cerca e põe para fora a sua percepção, os seus pensamentos e sentimentos sobre este mesmo mundo. Portanto, para o professor, a brincadeira tanto serve como estratégia ou recurso pedagógico que facilita o processo de aprendizagem e favorece o desenvolvimento da criança, como servirá, também, para conhecer melhor a criança e seu contexto sociocultural (MARCILIO, 2013, p. 8).

Nesse processo pedagógico-performativo entre professoras e crianças, as brincadeiras populares se transformam em práticas pedagógicas e em práticas performativas⁵, uma vez que as professoras: brincam com as crianças; identificam-se com os elementos culturais das brincadeiras; possuem uma sensação de pertencimento ao lugar em que as brincadeiras acontecem; desestabilizam os papéis institucionalizados da docência; ampliam seus repertórios estético-poéticos; sentem prazer de brincar e reinventar os saberes populares dos mestres e dos brincantes.

Como veremos nas partes constituintes da tese, as crianças pequenas foram partícipes desse processo de reinvenção pedagógico-performativa. Elas estiveram sensíveis aos sons, às rimas, ao ritmo dos cantos, aos gestos, aos movimentos e às coreografias que giram em torno das brincadeiras populares.

Vale salientar que as professoras, portanto, são sujeitos socio-históricos, elas também protagonistas das práticas, dotadas de uma variedade de conhecimentos e saberes da docência,

⁵ Exploro essa relação mais adiante em função da centralidade do conceito na tese.

praticam as brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas e evidenciam rupturas, criações, ludicidade e promovem a valorização das suas identidades culturais e melhoria da qualidade de vida por intermédio dos processos pedagógico-performativos.

DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Antes de iniciar o projeto de tese, realizei um estado do conhecimento sobre “folgado” e “brincadeiras populares” no Sistema Brasileiro de Banco de Dissertações e Teses e uma revisão de literatura sobre as brincadeiras populares como práticas performativas e pedagógicas.

Tomei como metodologia a pesquisa de campo com inspiração etnográfica, por meio da observação participante, em que busquei registrar em um diário de campo as práticas, os saberes e os sentidos que as professoras e as crianças da educação infantil praticam nas brincadeiras populares alagoanas.

Foram realizadas: a observação e participação nos planejamentos das professoras e das crianças, nas suas práticas docentes, nos ensaios e nas apresentações das brincadeiras populares; conversas com os mestres e alguns brincantes adultos; acompanhamento de alguns encontros dos mestres com as crianças; realização de observações das práticas pedagógico-performativas das professoras na sala de aula e nos dias de ensaios; realização de conversas coletivas com as crianças sobre as brincadeiras e suas expressões por intermédio de desenhos ou ações; acompanhamento dos momentos de brincadeiras das crianças no pátio e na sala de aula; acompanhamento das práticas pedagógico-performativas das professoras e das crianças nas apresentações ao público.

A metodologia da pesquisa foi composta de elementos de diferentes matrizes investigativas: da etnografia; da pesquisa com crianças; da pesquisa em performance na educação. A inspiração etnográfica permitiu-me entender as formas, os sentidos e os significados que as brincadeiras populares têm, para as professoras e as crianças da educação infantil em Alagoas, por meio da descrição das fotos e vídeos produzidos durante a pesquisa e dos episódios vivenciados entre os adultos e as crianças no processo de realização das brincadeiras populares.

A pesquisa com crianças implicou na escuta de suas vozes e na inclusão de suas “[...] formas próprias de pensar e agir nas organizações dos espaços-tempos institucionais e de suas vidas” (CARVALHO, 2015, p. 125). Foram ouvidas as vozes das crianças e suas impressões sobre a prática da brincadeira popular em cada cidade, por intermédio das rodas de conversas,

por momentos de seus registros fotográficos (das crianças) durante o processo de formação para as brincadeiras populares e nos ensaios e nas apresentações culturais ao público.

Essas práticas de escuta das crianças corroboram com as ideias de Luciana Hartmann sobre pesquisa com crianças. Ela diz que

[...] a partir do momento em que amplificamos nossa escuta e abrimos verdadeiramente o diálogo com as crianças, podemos entender suas visões de mundo, suas críticas, seus posicionamentos, suas percepções. Elas passam a ser consideradas autoras de suas próprias vidas (HARTMANN, 2018, p. 4).

Da pesquisa em performance na educação, tomei a atenção aos corpos como ponto focal do estudo, o que permitiu compreender tais experiências e vivências dos sujeitos da pesquisa como práticas pedagógico-performativas e como essas práticas estão imbricadas entre adultos e crianças, entre mestres, brincantes (adultos), professoras e as crianças.

A metodologia da pesquisa como uma inspiração etnográfica teve sua base na minha própria observação participante com os mestres, os brincantes adultos, as professoras e as crianças da pré-escola nas três instituições públicas de educação infantil em Alagoas.

A inspiração etnográfica pode ser entendida como uma experiência em campo, em *locus*, e uma análise descritiva das brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas que foram registradas por meio de ações fotografadas e videografadas pelas crianças, por mim e pelos assistentes de pesquisa, Ronald dos Santos, Mateus da Silva e José Carlos Silva de Freitas, que me ajudaram nos registros, haja vista a intensidade de minha participação em todos os momentos do trabalho de campo.

Vale salientar que, desde o ingresso no doutorado, procurei adentrar no universo dos Estudos da Performance, como foco principal da minha pesquisa. Mas não deixei de fora a minha grande área de estudos no curso de pedagogia, qual seja, a educação infantil. Mas foi também com o olhar dos Estudos da Performance que encontramos o objeto de pesquisa e que vimos, juntos, emergir a tese das análises dos dados.

No processo de constituição da pesquisa, construí um triângulo temático com três vértices, que traziam as possíveis ideias/elementos/categorias mais amplas que poderiam ser analisadas ou aprofundadas na definição do tema, título, problema e metodologia da pesquisa. Decidi trabalhar com Performance, Educação Infantil e Prática Pedagógica com as brincadeiras populares alagoanas: *Nega da Costa*, *Cambindas* e *Guerreiro Alagoano*. Criei, assim, uma espécie de origami no formato da cabeça de um “cachorro” (Apêndice A) e um mapa conceitual (Apêndice B) com rascunhos do desenho teórico e metodológico da pesquisa.

Todos os seminários especiais e avançados cursados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), durante a imersão de 18 meses em Porto Alegre, bem como a participação em diversos cursos de extensão e em eventos culturais, trouxeram-me diversas oportunidades formativas, que enriqueceram e definiram o meu olhar performativo e estético-poético.

As três diretoras das escolas me receberam muito bem, todas abriram as portas das escolas para a realização da pesquisa de campo e me apresentaram às professoras que trabalhavam com as brincadeiras populares, bem como me indicaram os mestres e mestra da cultura popular que entrevistei: Mestra Quitéria, de Viçosa; Mestre Boba, de Quebrangulo; e Mestre Berto da Quinquina, de Porto de Pedras.

No período de construção do projeto, consegui fazer um levantamento de materiais escritos, fotográficos e videográficos existentes nos municípios e tive a oportunidade de rever ou conhecer os mestres das brincadeiras populares pesquisadas. Realizei três conversas com os mestres da cultura popular das cidades e, com a sua autorização escrita (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), filmei ou gravei em áudios as suas falas em uma breve caracterização das brincadeiras populares. Nessas oportunidades, os mestres cantaram e mostraram algumas coreografias e seus registros fotográficos ou acervos de figurinos. Vale salientar que todas as falas foram transcritas e deram origem ao texto do projeto de tese.

Revisitei Alagoas em outubro de 2018, para conversar novamente com os mestres, os brincantes, as professoras e as diretoras. Procurei esclarecer os objetivos e metodologias da pesquisa, que seria realizada em 2019, e todas as diretoras assinaram as cartas de anuência com autorização para a realização da pesquisa nas suas instituições. Os demais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso de seus nomes, fotografias e vídeos na pesquisa. E os pais e/ou responsáveis pelas crianças foram contatados no início do ano de 2019, para assinarem os termos de autorização necessários.

A partir de 2019, busquei desenvolver a pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos nas três instituições de educação infantil alagoanas, e, com a inspiração etnográfica, procurei registrar as descrições das brincadeiras populares vivenciadas pelos mestres, brincantes, professoras e crianças. Mas o foco do estudo foi, efetivamente, as práticas pedagógico-performativas das professoras com as crianças de 4 a 5 anos (da Pré-escola), suas imaginações (expressas ou narradas), seus saberes e suas experiências com as brincadeiras populares (*Guerreiro Alagoano*, *Cambindas e Nega da Costa*) na sala de aula, nos ensaios, nas brincadeiras livres e nas apresentações para o público ou comunidade escolar.

Essas práticas pedagógico-performativas não foram apenas exclusividade das professoras. Precisei compreender o processo de desfolclorização presente nas performances infantis como parte da mesma performatividade e em interação com os adultos. Então, as crianças participantes da pesquisa foram ouvidas e tomadas como informantes quanto a seus interesses e suas participações, formas de pensar, ser e agir nas brincadeiras populares que praticam com as professoras e com os brincantes. E, ainda, para além de serem informantes, esforcei-me para que elas tomassem também protagonismo na produção dos dados.

As crianças foram questionadoras e interlocutoras dessas brincadeiras populares: cantaram, dançaram, interpretaram, desenharam, pintaram, manipularam objetos, perguntaram, registraram em fotografias, leram e escreveram à sua maneira. Elas, juntamente com os brincantes e as professoras, foram as produtoras dos conceitos, dos significados e dos sentidos sobre as brincadeiras populares investigadas.

Sei da importância dos mestres e dos brincantes adultos da cultura popular na transmissão dos saberes e práticas das brincadeiras populares; como já dito, eles são portadores de conhecimentos e cosmologias. Esses saberes tradicionais foram aos poucos tensionados ou problematizados e reinventados pelas professoras e pelas crianças, que os validaram, praticando-os juntos em cada uma das três instituições de educação infantil. Portanto, foram levados em consideração o envolvimento e o encontro desses mestres e brincantes adultos com as professoras e as crianças.

Suscitaram-me, além disso, algumas perguntas: como as crianças pensam as brincadeiras populares? Como elas encaram suas maneiras de estar nas brincadeiras populares e representam-nas? Como as brincadeiras populares são praticadas pelas crianças no espaço-tempo na educação infantil? Quais as relações das professoras e crianças com os mestres da cultura popular que brincam nas comunidades? Como são as conexões entre as crianças, os mestres, os brincantes nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil? Ainda que essas não fossem a questão principal de pesquisa, elas me ajudaram a produzir os dados e a me dar conta acerca dos processos de desfolclorização, dentre os quais as brincadeiras populares na educação infantil são objeto de análise.

Particpei do cotidiano das professoras e das crianças por um período de três meses em cada instituição, totalizando cerca de 26 encontros em cada uma das três cidades alagoanas. Em média, os encontros tinham 4 horas cada um, o que contabiliza em torno de 104 horas de trabalho em cada instituição, totalizando cerca de 312h de pesquisa de campo. Fiz uma descrição das práticas pedagógico-performativas das professoras com as crianças, das

experiências das crianças com os mestres e brincantes da cultura popular e, principalmente, das vivências e performances das crianças com as brincadeiras populares.

Participei, ademais, da observação dos ensaios ou momentos extraclasse das crianças; procurei, após a brincadeira, juntar as crianças em rodas de conversas e busquei questionar, produzir questionamentos e aprender com elas. O que elas pensavam, sentiam e agiam com/sobre os elementos das brincadeiras populares? Como tais brincadeiras, como práticas pedagógico-performativas, geravam subjetividades nas crianças? Após as práticas das brincadeiras populares, quais sensações, conflitos, significados e tensões elas provocavam nas crianças?

De acordo com Guilherme Fians (2015, p. 25):

Na medida em que as brincadeiras infantis se dão na realidade habitual cotidiana, inseridos nela de uma forma própria, essas brincadeiras não podem ser vistas apenas como ficções lúdicas: elas também se constituem a partir de relações intersubjetivas, lidam com elementos da realidade habitual e informam as possibilidades dessa realidade, mas, nesse caso, também expandindo suas possibilidades.

Nesses espaços educativos em que estive presente, procurei anotar em um caderno de notas, fotografar ou filmar em pequenos vídeos, bem como gravar as vozes das professoras, das crianças e dos mestres e brincantes (quando ocorriam os encontros).

Não pude perder de vista o entorno da instituição, a comunidade e os processos culturais das brincadeiras populares lideradas pelos mestres e brincantes da cidade. Pois essas experiências culturais, nos arredores da instituição de educação infantil, puderam elucidar outros olhares, envolvendo a participação das crianças nessas brincadeiras populares nas comunidades.

Em todas as instituições de educação infantil procurei: observar os processos didáticos das professoras no planejamento, na formação, na preparação das crianças para as brincadeiras populares; assistir aos ensaios e apresentações das brincadeiras populares; conversar ou entrevistar os mestres e alguns brincantes e promover possíveis encontros dos mestres com as crianças; realizar conversas coletivas com as crianças sobre os sentidos e saberes das brincadeiras e suas expressões por intermédio de textos, desenhos ou ações; analisar os momentos de brincadeiras das crianças no pátio e na sala de aula; acompanhar as práticas pedagógico-performativas das professoras e crianças nos eventos populares; e, ainda, conversar em muitos momentos com as professoras.

Para reunir todo o material produzido, construí um dossiê de análise organizado em três partes distintas: o primeiro foi produzido sobre a brincadeira *Cambindas*, em Porto de

Pedras (Dossiê 1 – Cambindas); o segundo foi produzido sobre a brincadeira *Nega da Costa*, em Quebrangulo (Dossiê 2 – Nega da Costa); e, o terceiro, foi produzido sobre a brincadeira *Guerreiro Alagoano*, em Viçosa (Dossiê 3 – Guerreiro Alagoano). Tais dossiês foram compostos com os seguintes elementos: caderno de notas (diário de campo); álbum de fotografias; vídeos e transcrições de falas dos sujeitos da pesquisa; os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido das crianças; os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos adultos e, por fim, por desenhos das crianças.

Foi necessário, por conseguinte, manter uma atitude ética e realizar a descrição do processo de pesquisa como investigador participante e colaborador no processo pedagógico-performativo das professoras e das crianças da educação infantil, buscando uma parceria intensa com os sujeitos da pesquisa para produzir os dossiês.

Por fim, cabe sublinhar que, durante todo o trabalho de campo, procurei manter-me na dupla função de observador e participante, assim, não me imaginei como um pesquisador neutro, mero observador; ao contrário, atendi a todos os pedidos de ajuda das professoras para o trabalho com as crianças, nas aulas, ensaios e apresentações, bem como fui propositor em muitos momentos dos trabalhos. Não percebo isso como um problema metodológico, ao contrário, procurei pensar o trabalho de campo como uma colaboração mútua.

De posse dos dossiês da pesquisa, organizei as categorias de análise a partir da produção de quatro painéis com esquemas didáticos ou mapas conceituais (Apêndice B), que continham o título do capítulo, o problema ou pergunta sobre o título do capítulo, o objetivo do capítulo, as técnicas de pesquisa utilizadas e os possíveis subtítulos de cada capítulo. Esses painéis foram muito importantes para as análises e a escrita de cada capítulo.

Primeiramente, junto com o orientador, dividi os quatro títulos dos capítulos da tese a partir da ideia da desfolclorização e, logo após, decidi construir os quatro painéis em folhas A3 com desenhos dos subtítulos, perguntas, argumentos e exemplos colocados em tópicos dentro de circunferências, quadrados e retângulos, como mostra a Imagem 3, abaixo:

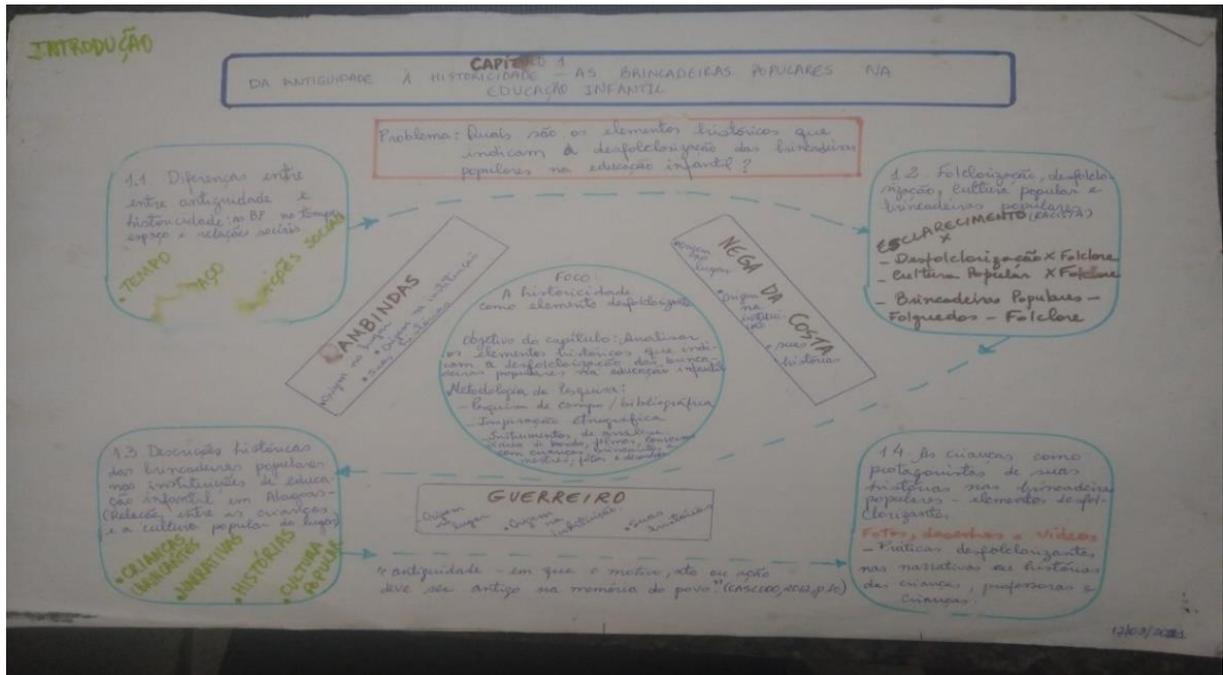


Imagem 3 – Painel de Esquema Didático ou Mapa Conceitual do Capítulo 1.
 Fonte: Elaboração e Foto de Bruno Duarte (2019).

Esse foi o painel construído para a escrita do Capítulo 1, no qual escrevo sobre a historicidade como elemento de desfolclorização e vou derivando os exemplos, que demonstram o rompimento da perspectiva folclorista da antiguidade, através das fotos e das falas que são analisadas e fazem surgir as categorias da historicidade, como tempo não linear, como reatualização do repertório e como um fazer performativo.

Em seguida, construí outro quadro, com os argumentos, a problematização, as imagens do dossiê, que os exemplificavam, e as possíveis proposições para análise. Como mostra a Imagem 4 abaixo:

DA ANTIGUIDADE À HISTORICIDADE			
- O que é antiguidade?			
ARGUMENTOS	PROBLEMATIZAÇÃO	DOSSIÊ (IMAGENS)	EVIDÊNCIAS (FOTOGRAFIAS)
1. Historicidade como narrativas de um tempo não linear.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os aspectos narrados pelos profanos que indicam evidências de um tempo não linear? - Que momentos acontecem a ficção entre o passado, o presente e o futuro? - Como acontece a suspensão de tempo linear nos brincantes? - Conhecendo a história e vivendo a atualidade, os brincantes deslocam-se? - Quais os efeitos das imagens de documentação de um tempo não linear? 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de crianças olhando para as narrativas dos professores sobre os brincantes populares. - Visita a casa de farinha e produção de acetato de bari. - Conversa dos brincantes com os mestres. - Fala dos brincantes dos vídeos das brincadeiras populares no carnaval e na festa de cultura. - Reconhecimento de alguns rituais nos vídeos feitos pelos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição das narrativas dos professores de uma história contada até a história de brincantes. - Cartões das histórias pelos professores. - Detalhes sobre tempo, espaço e personagens. - Cartão de com de pesquisa, produção de cartolina e brincantes nos vídeos e profanos.
2. Historicidade como reatualização do repertório	<ul style="list-style-type: none"> - O que é repertório? (Diana Taylor) - Como é como os repertórios são atualizados nos brincantes populares? - Quais são os elementos que são reatualizados pelos brincantes? - Que cartões geram a reatualização do BP? - Quais os elementos dos brincantes no processo de reatualização dos BP? - Quais os atos de fala dos brincantes que reatualizam a tradição? 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros com os figurinos das brincadeiras. - Cartões dos brincantes com os brincantes, vídeos e fotos. - Detalhes do envolvimento dos brincantes. - Ser brincante e ser mestre da festa nos pontos de vista e ser brincante. - Sentimentos dos brincantes na produção de repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação os personagens dos brincantes populares (cartões no espaço/tempo): Cambinda, mestre, cartão mestre, brincante, mestre de vídeo, mestre de vídeo, brincante, mestre de vídeo, mestre de vídeo de vídeo, brincante, mestre de vídeo, mestre de vídeo.
3. Historicidade como um fazer performático	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os comportamentos reatualizados pelos brincantes nos BP? - Que fazer performático são mais evidentes nos pontos de vista dos brincantes? - O que o fazer performático tem a ver com os brincantes e com a festa e com a cidade? - Quais são os performáticos de um tempo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atos de vestir os figurinos. - As imagens dos BP no lugar (cidade e festa). - Instâncias "sujeitos" - processos de subjetivação nos professores e brincantes. - Falar do tempo (desaguardo, redopinando e cantando). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação os personagens dos brincantes populares (cartões no espaço/tempo): Cambinda, mestre, cartão mestre, brincante, mestre de vídeo, mestre de vídeo de vídeo, brincante, mestre de vídeo, mestre de vídeo.

Imagem 4 – Quadro de Perguntas aos Dossiês para o Capítulo 1.
Fonte: Elaboração e Foto de Bruno Duarte (2019).

A partir da elaboração desse quadro de perguntas, busquei, no caderno de notas, nos álbuns de fotografias e nas falas transcritas dos brincantes, das professoras e das crianças, as imagens e as falas que poderiam responder a tais perguntas e conversar com elas à luz da teoria da performance.

E, assim, sucederam-se as produções das análises nos capítulos 2, 3 e 4, a partir desses painéis desenhados e escritos à mão, nos quais fiz várias perguntas aos dossiês, criei focos, argumentos, exemplos e práticas de escritas que trouxeram os argumentos para a tese.

Como é de costume em nosso grupo de pesquisa, e segundo a orientação recebida, procurei não separar a teorização, a metodologia e as análises, procurando escrever um texto no qual essas três dimensões estivessem amalgamadas.

DOS SUJEITOS E DO LÓCUS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram: cinco mestres da cultura popular (das *Cambindas* – Mestre Bartolomeu Francisco dos Santos⁶ e Mestre José Claudionor dos Santos (Nôr)⁷; da

⁶ Chamado de Mestre Berto da Quinquina ou Quase Preto (apelido), ele tem 92 anos de idade e é morador do povoado Curtume em Porto de Pedras. Ainda brinca de Cambindas no Carnaval da cidade.

⁷ Mestre Nôr é filho de Mestre Berto e, atualmente, foi reconhecido como Patrimônio Vivo da Cultura Popular de Alagoas. Mora em Porto de Pedras e é mestre do Grupo de Cambindas Berto da Quinquina.

Nega da Costa – Mestre Amauri Alves Ferreira⁸ e Mestre Paulo Gouveia⁹ e do *Guerreiro Alagoano* – Mestra Quitéria Jorge de Melo Oliveira¹⁰; cinco brincantes (*Cambindas* – David Djones Silva dos Santos, Isanildo dos Santos Nascimento e Aldo Rafael da Silva Santos; *Nega da Costa* – Ednaldo Ferreira e Luana Correia; *Guerreiro Alagoano* – Valdilene Leite da Silva); quatro professoras da pré-escola (*Cambinda* – Elba Santos; *Nega da Costa* – Flávia de Araújo Tenório e Mércia Jaqueline Araújo de Assis; *Guerreiro Alagoano* – Edleuza dos Santos) e as crianças de 4 e 5 anos das instituições de educação infantil de Porto de Pedras, Quebrangulo e Viçosa.

Apresento, abaixo, um mapa das brincadeiras populares, de modo a ilustrar o campo da pesquisa.

⁸ É conhecido como Mestre Boba (Filho de Mestre Zé do Cão), que desde a adolescência é brincante de Nega da Costa. Atualmente mora em Quebrangulo-AL e é Mestre do Grupo Oficial de Nega da Costa de Quebrangulo, composto por seus filhos, netos, irmãos, sobrinhos, primos e outros homens da comunidade e todos os anos brincam de Nega da Costa no carnaval e nas festas populares alagoanas.

⁹ Mestre Paulo Gouveia tem 99 anos e foi um dos primeiros mestres da brincadeira popular Nega da Costa. Atualmente mora em Quebrangulo-AL e por ter tido sua perna amputada, deixou de brincar, mas continua aberto para contar as memórias e as histórias (afro diaspóricas) da brincadeira popular para as crianças, adolescentes, jovens e adultos da cidade nas escolas e em eventos culturais quando é convidado.

¹⁰ Mestra Quitéria é moradora do Conjunto Frei Damião em Viçosa-AL e é Mestra-brincante do Guerreiro de Viçosa, fundado pelo seu marido Mestre Sebastião (*in memoriam*) até a atualidade. Em sua casa ela guarda um acervo cultural de roupas, indumentárias e chapéus de Guerreiro e está em plena atividade com a brincadeira popular Guerreiro Alagoano com os brincantes daquela comunidade.

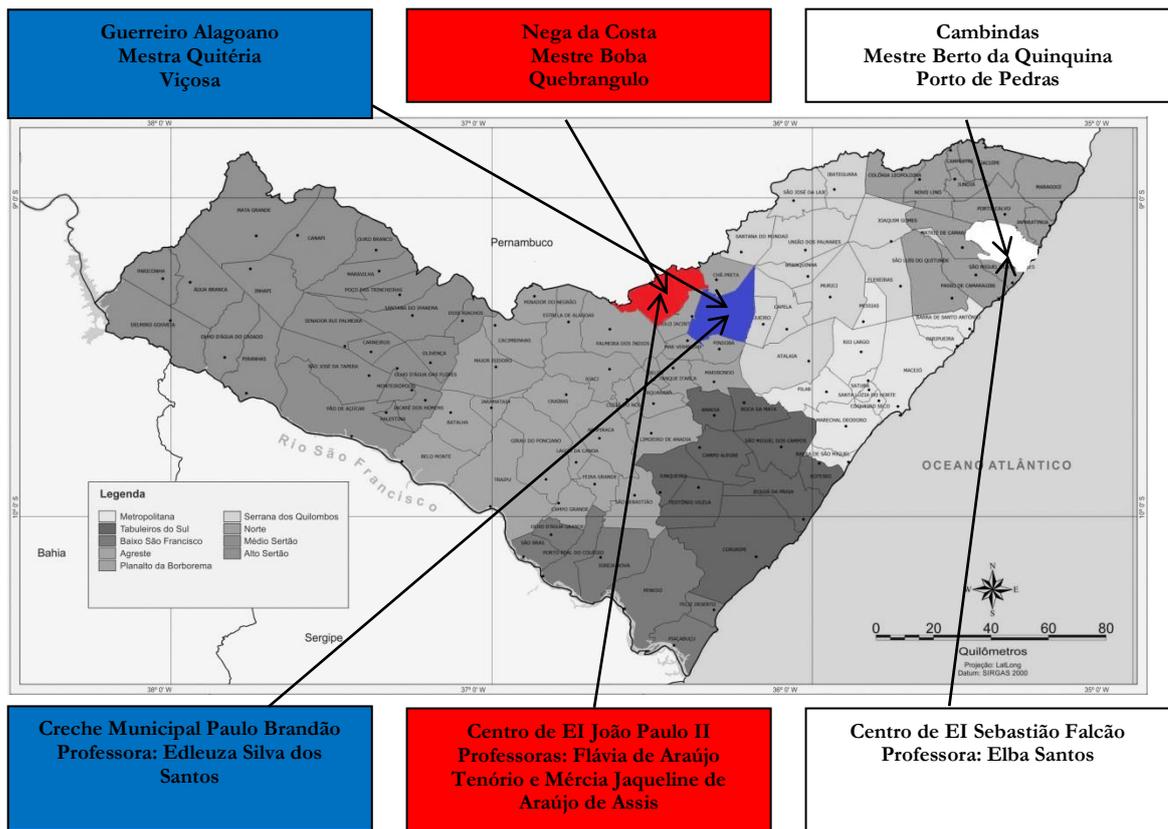


Imagem 5 – Mapa de Alagoas e as localizações das brincadeiras populares.
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2018).

O mapa acima mostra a localização das cidades alagoanas, os mestres, as instituições de educação infantil e as professoras que praticam as brincadeiras populares escolhidas para a pesquisa.

Apresento os loci, período de realização e os nomes das crianças sujeitos da pesquisa:

Instituição	Cidade	Brincadeira Popular	Período da Pesquisa de Campo	Nomes das Crianças Participantes da Pesquisa
Centro de Educação Infantil Sebastião Falcão	Porto de Pedras/AL	Cambindas	abril a agosto de 2019	15 crianças de 5 anos: Jadson, Milena, Cláudio, Tales, Kauê, Caio, Washington, Alerandro, Karla, Hadassa, Nicole, Giovana, Edjamerson, Kleber e Micael.
Centro de Educação Infantil João Paulo II	Quebrangulo/AL	Nega da Costa	setembro a novembro de 2019	19 crianças de 4 e 5 anos: Felipe, Alisson, Jonas, Yuri, Arnon, Abnes, Icaro, Julio, Alex, Micael, Yslon, José Max, Gustavo, Eduarda, Lorena, Debora, Ana Beatriz e Neci.
Creche Municipal Paulo Brandão	Viçosa/AL	Guerreiro Alagoano	outubro a dezembro de 2019	18 crianças de 5 anos: Emanuel, Ralmir, Davila, Sophia, Natanael, Jhone, Emilly, David, João, Eloisa, Bianca, Riquely, Julia, Gabriel, Davi, Francine, Adriely e Viviam.

Quadro 1 – Quantidades de crianças com seus respectivos nomes que participaram da pesquisa de campo.
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2019).

A brincadeira popular *Cambindas* aconteceu no Centro de Educação Infantil Sebastião Falcão, que está localizado no Povoado Curtume, s/n, no Município de Porto de Pedras/AL. A instituição educacional atende a 136 crianças (2019), na modalidade pré-escola em tempo parcial de 4h, nos turnos vespertino e matutino.

A instituição possui quatro salas de aulas, um pátio coberto, um pátio aberto com parquinho infantil, uma sala de leitura e de brinquedos, uma secretaria e uma sala de direção e coordenação pedagógica, uma cozinha, uma despensa (almoxarifado) e um conjunto de banheiros das professoras e das crianças.

Essa instituição tem como diretora pedagógica Audenise da Conceição Silva e, a coordenadora pedagógica, é Genice Silva. Ambas foram bem receptivas e apoiaram todo o trabalho de pesquisa e as ações da professora e das crianças. A turma investigada foi a de Pré-

escola II, da professora Elba Santos, que possuía 15 crianças de 5 anos. Eu tive o prazer de estar junto com elas de abril a agosto de 2019, nas quintas e sextas-feiras pela manhã, das 7h30m às 11h30m.

No Centro de Educação Infantil Sebastião Falcão, as *Cambindas* são elementos bastante presentes nas práticas pedagógicas da professora Elba Santos com as crianças de 5 anos. Esse centro fica próximo à casa dos Mestres Bartolomeu Francisco dos Santos (Mestre Berto da Quinquina) e José Claudionor dos Santos (Nôr) e dos brincantes que colaboraram com a pesquisa David Djones Silva dos Santos, Isanildo dos Santos Nascimento e Aldo Rafael da Silva Santos (músico e brincante). Assim, essa instituição promove constantemente a interação dos brincantes das *Cambindas* e seus mestres e brincantes com as crianças.

Acompanhei a brincadeira popular *Nega da Costa* no Centro de Educação Infantil João Paulo II, que está localizado no Conjunto Geraldo Passos de Lima, Centro de Quebrangulo/AL.

A instituição possui uma estrutura física moderna e com acessibilidade, composta de: um rol de entrada com diretoria, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala de leitura, sala de recursos para atendimento de crianças portadoras de deficiências múltiplas, banheiros, recepção, 12 salas de aulas, todas com solários e algumas com banheiros, brinquedoteca, parquinho, pátio coberto, lactário, cozinha, almoxarifado e refeitório. A escola atende a 335 crianças em tempo integral, a creche atende a 61 bebês de 0 a 11 meses, 78 bebês de 1 ano, 55 crianças bem pequenas de 2 anos, 60 crianças bem pequenas de 3 anos e a Pré-escola atende a 40 crianças pequenas de 4 anos e a 41 crianças pequenas de 5 anos. Há cerca de 40 professoras e 40 cuidadoras e auxiliares de sala.

A instituição é dirigida pela professora e pedagoga, eleita pelos votos da comunidade escolar por meio da Gestão Democrática, Cláudia Correia Laurindo de Albuquerque, em conjunto com a coordenadora pedagógica, a pedagoga Edjane de Azevedo Silva, e a secretária Márcia Araújo.

A pesquisa de campo nessa instituição foi desenvolvida nas salas das professoras Flávia de Araújo Tenório e Mércia Jaqueline Araújo de Assis, ambas professoras da pré-escola, com 40 crianças (20 crianças na turma A e 20 crianças na turma B), e teve o apoio dos Mestres Amauri Alves Ferreira (vulgo Mestre Boba), Mestre Paulo Gouveia, dos brincantes Derlanderson Rógeres Ferreira de Lima (em anos anteriores) e de Ednaldo Ferreira dos Santos e, em especial, da auxiliar de sala, Luana Correia de Holanda. O período da pesquisa ocorreu de agosto a novembro de 2019, pela manhã e algumas tardes, às quintas e sextas-feiras.

A brincadeira popular *Guerreiro Alagoano* aconteceu na Creche Municipal Paulo Brandão, localizada no Conjunto Frei Damião, s/n, Viçosa/AL. A instituição possui duas salas de aulas, um refeitório, uma cozinha com almoxarifado, uma secretaria, banheiros e um pequeno pátio coberto com um espaço de leitura. Atende a 80 crianças em tempo parcial, divididas em dois turnos, matutino e vespertino, e é dirigida e coordenada pedagogicamente pela professora e pedagoga Merência Vieira da Costa.

Nesse bairro acontece a brincadeira popular, sob a liderança de *Mestra* Quitéria Jorge de Melo Oliveira, e a instituição recebe a ajuda da mãe de um aluno e brincante, a senhora Valdilene Leite da Silva.

DOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os procedimentos éticos da pesquisa de campo tiveram como base os princípios legais da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que trata da ética como uma construção humana, histórica, social e cultural. Essa resolução defende a ética na pesquisa, envolvendo seres humanos, objetivando o respeito à dignidade humana e a proteção à vida dos participantes da pesquisa.

Consciente da intimidade e da fragilidade das práticas de investigação a serem implementadas, e sabendo da inevitável interferência da presença do pesquisador na prática, esta pesquisa buscou as orientações dessa Resolução.

Busquei seguir os rigores éticos da pesquisa, atentando para as assinaturas dos documentos necessários de todos os sujeitos citados na tese e respeitando seus direitos de uso de nomes reais e de imagens. Foram assinadas as cartas de anuência (Anexo A), pelas diretoras das três instituições de educação infantil alagoanas, e os termos de assentimento livre e esclarecido (TALC), pelas crianças, e os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pelas professoras, brincantes e pais das crianças (Anexo B) e dos participantes (interlocutores).

Conforme acordado com as diretoras e professoras das instituições, fui apresentado aos profissionais das escolas e depois foram feitas reuniões com os pais ou responsáveis das crianças da pré-escola. Todos foram informados do real motivo de minha presença na instituição educacional, como pesquisador e pedagogo, sobre as práticas das crianças nas brincadeiras populares e que se tratava de uma pesquisa de doutorado em Educação.

Todos os pais ou responsáveis pelas crianças foram formalmente informados e esclarecidos dos objetivos e metodologias da pesquisa na reunião de pais e professoras. E, em

seguida, foram aos poucos convidados a assinar os termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo C), autorizando o uso dos nomes, das falas e imagens das crianças na pesquisa – todos assinaram os TCLE e TALC.

Nos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos pais ou responsáveis das crianças, informou-se que a pesquisa utilizaria os nomes reais e as imagens das crianças. Essa escolha diz respeito à necessidade de garantir a autoria das performances a seus autores: crianças, professoras, brincantes, mestres. Trata-se de compreender as práticas como criações e garantir, portanto, o protagonismo de que é de direito e de fato. Omitir os nomes seria, em meu entendimento, folclorizar as brincadeiras, tornando seus praticantes anônimos.

As diretoras e os participantes adultos autorizaram o uso do nome das instituições e de seus nomes reais no texto da tese. Quanto às crianças protagonistas da pesquisa, ao longo das primeiras semanas da pesquisa procurei me envolver, conquistar, conversar, explicar e esclarecer os motivos da pesquisa e, então, apresentei os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), que foram assinados ou filmados. Pedi a autorização do uso de seus nomes, suas imagens e produções de materiais plásticos (fotografias, vídeos, desenhos, instalações, objetos artísticos etc.), tanto a seus pais como a elas próprias.

Os participantes adultos autorizaram o uso de seus nomes nas divulgações em qualquer produção científica que venha a ser produzida pelo pesquisador, como tese, artigos, livros ou relatórios. Foram realizadas filmagens, vídeos ou fotografias, e os procedimentos realizados neste estudo, a princípio, não trouxeram riscos ou desconfortos aos participantes.

DO ESTADO DA ARTE DO CONHECIMENTO

Busquei pensar as brincadeiras populares em duas visões distintas: a perspectiva folclorista, que demarca tais brincadeiras como folguedos populares; e, como forma de me contrapor a tal perspectiva, proponho aqui neste texto a perspectiva desfolclorista, como uma possibilidade de desfolclorizar as brincadeiras populares, constituindo-se como forma de resistência ao preconceito, ao racismo e à ideologia colonialista, construídos no Brasil ao longo do processo histórico.

No levantamento das pesquisas sobre folguedos e/ou brincadeiras populares estudadas no Brasil, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei 79 trabalhos de pesquisas. Debrucei-me sobre 9 teses e 52 dissertações, pois nas pesquisas realizadas havia repetições de trabalhos, totalizando 61 trabalhos acadêmicos com o descritor “Folguedo”. Na Plataforma Sucupira, tomando o período de 1998 a 2018, encontrei 13

trabalhos acadêmicos, todos já considerados no levantamento feito na BDTD. O Quadro 2, abaixo, mostra o número de teses e dissertações por área correspondente.

Programas	Teses	Dissertações
Artes	1	13
Educação	4	4
Antropologia	1	7
História	-	13
Ciências Sociais	2	3
Educação Física/Lazer	-	2
Geografia	-	2
Letras/Literatura	1	5
Comunicação	-	2
Ciências da Religião	-	1

Quadro 2 – Programas e N° de teses e dissertações.
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quatro áreas de conhecimentos dos Programas de Pós-graduação se destacam, com trabalhos de pesquisas sobre as brincadeiras populares com maior frequência: as artes, a educação, a antropologia e a história.

Nesse levantamento, sobre a produção de 1998 a 2018, encontrei alguns estudos sobre os seguintes folguedos ou brincadeiras populares no Brasil: 12 pesquisas sobre Bumba meu boi, entre os anos de 2004 e 2016; 6 pesquisas sobre Maracatus, entre os anos 2007 e 2017; 4 pesquisas de congos ou congadas, entre os anos 2008 e 2014; e aparecem trabalhos de pesquisa de 1998 a 2017 sobre La ursa, pastoril, lapinha, cavalo marinho, bacamarteiros, reisados, guerreiro, palhaços trovadores, crianças brincantes, romaninhos e outros.

Apenas localizei uma dissertação sobre o *Guerreiro Alagoano*, numa perspectiva antropológica, e não encontrei nenhuma pesquisa sobre as brincadeiras populares *Nega da Costa* e as *Cambindas*, seja no campo da educação ou no campo da antropologia e áreas afins.

Vale salientar que, em todo estudo, só encontrei uma dissertação de mestrado em Educação, de Dione Raizer (2008), que trata da brincadeira do boi de mamão, numa instituição de educação infantil em Santa Catarina. Isso me faz acreditar que existem pouquíssimos trabalhos de pesquisas com crianças pequenas, discutindo as brincadeiras populares como elemento das culturas infantis.

Procurei estudar as teses e dissertações dos programas nacionais de pós-graduação em artes, educação, antropologia, história, ciências sociais, educação física, geografia,

letras/literatura, comunicação e ciências da religião, com a intenção de fazer um levantamento das pesquisas sobre folguedos e/ou brincadeiras populares como elemento de folclorização e/ou desfolclorização da cultura popular, dialogando com alguns conceitos-chave de folclore, cultura e descolonialidade em livros e artigos científicos.

Assim, apresento e discuto alguns conceitos-chave sobre as perspectivas folclorista e desfolclorista das brincadeiras populares, os conceitos de cultura e cultura popular e algumas problematizações decoloniais, bem como sobre as práticas pedagógico-performativas, pelo viés dos estudos da performance na educação infantil.

DO FOLCLORE A DA DESFOLCLORIZAÇÃO

O pensamento eurocêntrico, branco, elitista, racista e patriarcal estabeleceu, ao longo do tempo, uma mentalidade colonizadora dos saberes populares, constituindo a ideia de Folclore como patrimônio de tradições transmitidas oralmente de geração em geração, defendidas e conservadas pelos costumes do povo.

Em 22 de agosto de 1846, na Inglaterra, William John Thoms publicou um artigo, na revista *The Athenaeum*, sobre *Folk-Lore*, que significava a sabedoria do povo, tornando-se um termo universal e comum. O folclore passou a ser categorizado por um grupo de estudiosos tradicionalistas, arqueólogos, mitólogos, antropólogos, etnógrafos, filósofos e sociólogos que fundaram em 1878, na Inglaterra, a sociedade do folclore. E esses estudos folclóricos se estenderam ou se colonizaram nas instituições educativas em vários países, inclusive no Brasil (CASCUDO, 2012).

Aqui, em meados dos anos de 1960, o folclorista Luís da Câmara Cascudo (2012, p. 9) definiu “Folclore” como: “*Folk*, povo, nação, família, parentalha. *Lore*, instrução, conhecimento, sabedoria, na acepção da consciência individual do saber. Saber que sabe. Contemporaneidade, atualização imediatista do conhecimento”.

A antropóloga Maria Laura Cavalcanti, pesquisadora e defensora dos conhecimentos sobre o folclore no Brasil, cita três nomes importantes na divulgação e pesquisa sobre os estudos do folclore brasileiro:

Entre os pioneiros desses estudos no país, estão autores como Sílvio Romero (1851-1914), Amadeu Amaral (1875-1929) e Mário de Andrade (1893-1945). Sílvio Romero é célebre pelas coletas empreendidas na área da literatura oral e pelo desejo, de origem positivista, de uma visão mais científica e racional da vida popular. Amadeu Amaral enfatiza a necessidade de uma coleta cuidadosa das tradições populares, e empenha-se pelo desenvolvimento de uma atuação política em prol do folclore, visto que como

depositário da essência do ‘ser nacional’. Mário de Andrade procura conhecer e compreender o folclore em estreito diálogo com as ciências humanas e sociais então nascentes no país. Para ele, o folclore, expressão da nossa brasilidade, ocupa um lugar decisivo na formulação de um ideal de cultura nacional (CAVALCANTI, 2008, p. 22).

Além desses folcloristas, destaca-se também o antropólogo Florestan Fernandes (1961), que publica o livro *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*, no qual ele defende a importância dos estudos sociológicos e antropológicos que lidam com a cultura popular, referindo-se à ótica redutora (conhecimentos populares das classes subalternas) do folclore, destacando a necessidade de considerar o contexto social e o sentido ou função dos fenômenos populares. Seu estudo foca as trocinhas do Bom Retiro, brincadeiras infantis das crianças daquele bairro paulista, além de artigos sobre o folclore infantil em geral.

Essa ótica redutora do folclore, segundo o antropólogo Renato Ortiz (1986), tem ênfase no caráter tradicional do patrimônio popular, em que o folclore é uma necessidade histórica da burguesia europeia, que morava no Brasil e considerava o folclore como um saber tradicional das classes subalternas (atrasadas e retardadas). As elites se consolidavam como promulgadoras de progresso e as classes subalternas eram representadas por aqueles que perpetuavam as formas culturais do passado, ou seja, a “ciência do folclore” perpetuava os fenômenos sociais do passado (ORTIZ, 1986).

A perspectiva folclorista foi caracterizada pela Sociedade Brasileira de Folclore em 1941, que definiu que um fato é folclórico quando apresenta quatro motivos:

[...] **antiguidade** – em que o motivo, ato ou ação deve ser antigo na memória do povo; **anonimato** – que os conhecimentos sejam sem autoria, lugar e data fixa do episódio no tempo; **divulgação** – aquilo que é transmitido pela tradução oral e permanecem na mentalidade popular e na literatura oral; **persistência** – aquilo que persiste com autenticidade no tempo (CASCUDO, 2012, p. 10, grifos meus).

Destaco as quatro palavras na citação acima, pois elas são fundamentais para se compreender a tese aqui defendida. Foi a partir desses quatro elementos folcloristas que emergiu, para mim, durante as análises, a tese segundo a qual procuro desconstruir o folclore em sua base, substituindo a ideia de antiguidade pela de historicidade; a de anonimato por autoria; a de divulgação por existência; e, por fim, a de persistência por resistência.

No 1º Congresso Brasileiro de folclore em 1951, realizado no Rio de Janeiro, foi escrita uma carta nacional pelos defensores e estudiosos do folclore, em que se:

1) condena o preconceito de só se considerar folclórico o fato espiritual e aconselha o estudo da vida popular em toda a sua plenitude, quer no aspecto material, quer no aspecto espiritual. 2) Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir

de um povo, preservados pela tradição e pela imitação, sem influência direta do oficial ou do erudito (CARTA..., 1951, p. 14).

Os folcloristas tornaram, então, o folclore uma ciência, conquistando espaço como disciplina acadêmica, nos cursos de Ciências Sociais e de Antropologia, em algumas universidades brasileiras. Esses estudos do saber popular tinham acento descritivo e de inúmeras formas isolavam as manifestações populares, desconsiderando os contextos, os atores sociais e suas práticas de um modo mais amplo.

No Dicionário do Folclore Brasileiro, Luís da Câmara Cascudo usa o termo cultura popular como sinônimo de fato folclórico ou de folclore. Ele diz:

Tornada normativa pela tradição, compreende técnicas e processos utilitários que se valorizam, numa amplidão emocional, além do ângulo do funcionamento racional. A mentalidade, móbil e plástica, torna tradicional os dados recentes, integrando-os na mecânica assimiladora do fato coletivo, como a imóvel anseada dá a ilusão da permanência estática, embora renovada na dinâmica das águas vivas. O folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão, sensível ao seu ambiente. Não apenas conserva, defende e mantém padrões imperturbáveis e ações, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziam de motivos ou finalidades indissociáveis a determinadas sequências ou presença grupal (CASCUDO, 1969, p. 430).

A compreensão do folclore como um saber popular conservou a cultura do povo, viva e útil, suas formas de ser, de pensar e de agir pela tradição antiga, anônima, transmitida e persistente na memória coletiva. O fato folclórico foi ampliado para mentalidade popular, sabedoria popular e invenção popular.

Vale salientar que, em dezembro de 1995, ocorreu na Bahia o VIII Congresso Brasileiro de Folclore, e na ocasião escreveu-se a 2ª Carta Nacional de Folclore, que reafirmava “[...] a importância do folclore como parte integrante do legado cultural e da cultura viva, é um meio de aproximação entre os povos e grupos sociais e de afirmação de sua identidade cultural” (CARTA..., 1995, p. 1).

Nessa carta, o folclore é afirmado como equivalência da cultura popular, nela o:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entenda-se que existem tantas culturas quantas sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos (CARTA..., 1995, p. 1).

Nessa carta, percebo que folclore e cultura popular são sinônimos e que as manifestações populares são indicadas como representações do povo e devem ser transmitidas nas instituições educativas brasileiras. Ainda que haja nessa segunda carta um esforço de atualização da ciência do Folclore, uma visão colonialista, eurocêntrica e branca do folclore não deixou de ser pesquisada, divulgada, explorada pelo turismo, ressignificada pelos grupos parafolclóricos (grupos criados para a divulgação das tradições folclóricas) e propagada pelos meios de comunicação de massas e por meio de intercâmbios culturais nacionais e internacionais. A educação infantil não passou impune por esse movimento folclorista.

Uma ampla variedade de elementos do folclore foi incorporada aos currículos escolares e tornou-se elementos pedagógicos de uma perspectiva folclorista, a saber: músicas (rezas, cantigas, cantos etc.), brincadeiras de crianças, literatura, lendas, mitos, superstições e credences, teatro popular, festejos tradicionais, danças tradicionais, folguedos, comidas e bebidas, artes e artesanatos.

Destaco aqui as contribuições do pesquisador Luís Rodolfo Vilhena que em seu livro *Projeto e Missão - o movimento folclórico brasileiro, 1947-1964*, faz uma contextualização profunda sobre o pensamento folclorista numa perspectiva crítica, ao estudar sobre a importância da Coordenação de Folclore de Edson Carneiro e sobre o movimento do folclore brasileiro de 1947 a 1964. Tratava-se de um grupo de intelectuais que buscavam o reconhecimento do folclore como um saber científico e a criação de uma Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro.

Resta reconhecer a importância desses estudos para o pensamento social brasileiro, que para ele foi “responsável pela constituição do campo intelectual no qual situamos e agimos hoje” (VILHENA, 1997, p. 268). A tese central de Vilhena foi defender o sucesso do folclore como uma ação mobilizadora e o fracasso como ciência. E ele revela que os estudos da sociologia nas universidades brasileiras, destacavam as deficiências do rigor científicos dos trabalhos do folclore.

Mesmo assim, o Brasil foi bombardeado por um pensamento folclorista e colonialista, que, nas pesquisas sobre cultura popular, surge de uma corrente mundial, cuja origem remonta à Europa. Cada estado brasileiro teve seus pesquisadores, que, com suas consciências “*folk*”, produziram pesquisas e livros. Em Alagoas, destacaram-se Arthur Ramos, Theo Brandão, José Maria Tenório da Rocha, dentre outros.

Carlos Rodrigues Brandão reforça que os elementos dos objetos dos estudos, numa perspectiva folclorista, referiam-se às:

[...] narrativas tradicionais, como os contos populares, os mitos, lendas e histórias de adultos ou de crianças, as baladas, ‘romances’ e canções; Os costumes tradicionais preservados e transmitidos oralmente de uma geração à outra, os códigos sociais de orientação de conduta, as celebrações cerimoniais populares; Os sistemas populares de crenças e superstições ligadas à vida e ao trabalho, englobando, por exemplo, o saber da tecnologia rústica, da magia, da feitiçaria, das chamadas ciências populares; Os sistemas e formas populares de linguagem, seus dialetos, ditos e frases-feitas, seus refrãos e adivinhas (BRANDÃO, 2008, p. 28).

O estudo dos elementos folclóricos passou a ser analisado como os modos de saber do povo, um saber popular criado, desenvolvido e aplicado dentro de uma sociedade colonialista, eurocêntrica, preconceituosa, exploradora e racista.

Dentre esses elementos, destaco as diversas formas de brincadeiras populares que o folclorista alagoano, Théo Brandão (2003), classifica, divide e denomina como: autos, folguedos, danças dramáticas, folias, brinquedos e brincadeiras. Ele admite que tais manifestações de divertimento popular são

[...] oriundos em sua maioria, os principais e mais antigos, da Península ou vindos até nós do continente europeu através de formas portuguesas, tornaram aqui uma feição particular e deram outra parte, motivo para criação, sob influências dos negros da terra ou dos d’África, de novas formas, diversas nuances e de novos autos e diversões (BRANDÃO, 2003, p. 29).

Essas brincadeiras populares são oriundas dos povos originários da África, da Europa e dos diversos povos indígenas brasileiros e foram praticadas e transformadas nos diversos tempos e espaços rurais e urbanos brasileiros. Entretanto, o autor dá destaque à origem europeia das manifestações, colocando a cultura africana e autóctone brasileira apenas como uma “influência”. Esse tipo de visão permeia a maior parte dos estudos sobre os folguedos. Para Lúcia Helena de Brito (2007, p. 8), por exemplo, “[...] os folguedos populares são brincadeiras que se desenvolvem com a presença de mestres e brincantes, cujos saberes foram herdados e repassados de uma geração a outra, por meio da oralidade”.

Cascudo (2001), por sua vez, define os folguedos como manifestação folclórica que reúne as seguintes características:

1) letra (quadras, sextilhas, oitavas ou outro tipo de verso; 2) Música (melodia e instrumento musicais que sustentam o ritmo); 3) coreografia (movimentação dos participantes em filas, filas duplas, roda, rodas concêntricas ou outras formações); 4) temática (enredo ou representação teatral (CASCUDO, 2001, p. 241).

Essa folclorização das brincadeiras populares marcou profundamente a memória coletiva e a educação em Alagoas, traduzindo-se tais manifestações como folguedos

populares carnavalescos, juninos e natalinos vivenciados nas festas populares em todo o estado.

Na contramão dessa perspectiva, o uso do termo “folgado”, construído historicamente pela perspectiva folclorista, será aqui minimizado e assumirei, com base na proposta desfolclorista, a denominação *brincadeiras populares*, em respeito aos saberes tradicionais ou originários dos mestres das culturas populares.

Convém ressaltar que nenhum dos mestres entrevistados se identifica como folguedista ou folclorista. Eles se autoneameiam como brincantes. E os folguedos, para eles, são chamados de brincadeiras populares. Nesse sentido, aprendi com a Etnocologia que “[...] ao questionar as referências nacionais eurocêntricas na abordagem das práticas performativas, [ela] considera fundamental, desde o início, o estudo do que [Pradier denominou] etnocentrismo nominal, sabendo que noções e conceitos expressam a língua e a história do pensamento na qual surgiram” (PRADIER, 2019, p. XXX). Desse modo, numa tese que se pretende desfolclorizante, não há como contornar o vocabulário próprio dos sujeitos da pesquisa.

Nomear com as palavras do colonizador, do erudito, do folclorista, do europeu, cuja atitude está na raiz do pensamento folclórico, estigmatiza os saberes populares, oculta o tempo e a história de dominação, de violência e escravidão, minimiza as crueldades dos senhores de engenhos, dos exércitos e das igrejas frente a essas formas de dominação das manifestações culturais vivenciadas pelos brasileiros em suas pluridiversidades e pluri-etnias.

Trata-se de evitar aquilo que o pensamento eurocêntrico instituiu, pelo viés da folclorização, desfocando com estranheza as expressões, as diversidades e as riquezas culturais originárias e das comunidades culturais autônomas. Assim, se a palavra “brincadeira” é de fácil compreensão, porquanto seja elemento central na educação infantil, é preciso demorar um pouco mais para justificar o uso do termo “popular”, que compõe a expressão-chave desta tese: as brincadeiras populares.

Então, tomei os elementos do que se convencionou chamar de “cultura popular” em textos que fazem também uma crítica à abordagem folclorista para me certificar de que o termo brincadeira popular correspondia aos meus propósitos desfolclorizantes. Ao ler o livro de Renato Ortiz (1986), *Cultura Brasileira e identidade nacional*, percebi que ele se apoia no entendimento da cultura numa perspectiva interpretativa, pelo viés da antropologia contemporânea de Victor Turner e Clifford Geertz (1989; 2001). Para Ortiz (1986), a cultura é uma construção simbólica, que nos permite a reinterpretção do popular, suas pluralidades de identidades dos diversos grupos sociais e a própria constituição do Estado brasileiro.

Nesse contexto, Ortiz (1986) descreve a criação e as ações do Centro Popular de Cultura, pela União Nacional dos Estudantes, entre 1962 a 1964. Inicia-se um processo de tomada de consciência dentro de uma ação politicamente de esquerda (base marxista) e viabilização de um projeto de transformação e valorização da cultura popular.

Esses Centros Populares de Culturas foram responsáveis pelos estudos e reflexões sobre cultura popular como um fenômeno novo na vida dos brasileiros. Procuravam romper com o caráter conservador do folclore e romperam com a identidade forjada entre folclore e cultura popular. “Enquanto o folclore é interpretado como sendo as manifestações culturais de cunho tradicional, a noção de cultura popular é definida em termos exclusivos de transformação” (ORTIZ, 1986, p. 71).

Esse movimento, liderado por Carlos Estevam (1963), criticou a posição dos folcloristas (conservadores e paternalistas culturais), de modo a implantar as bases de uma política cultural reformista-revolucionária, em que a cultura popular deveria ser tratada como uma ação política, que requereria uma consciência ou ação política do povo, ou seja, uma tomada de consciência da realidade cultural brasileira.

Ortiz (1986, p. 72) afirma que:

‘Cultura Popular’ não é, pois, uma concepção de mundo das classes subalternas, como é para Gramsci e para certos folcloristas que se interessam pela ‘mentalidade do povo’, nem sequer produtos artísticos elaborados pelas camadas populares, mas um projeto político que utiliza a cultura como elemento da sua realização.

A partir daí, a expressão *cultura popular* passou a ter uma nova conotação, com uma função estritamente política, dirigida em relação ao povo. Surgiram os militantes da cultura popular, que propunham que os intelectuais deveriam ser parte integrante do povo e tornarem-se povo.

A cultura popular é vista, pelo antropólogo Conrad Phillip Kottak, como algo com diferentes padrões, que variam de um lugar para outro:

Os atuais padrões de consumo refletem e alimentam a cultura popular, fornecendo imagens, informações, narrativas, produtos, eventos e celebrações amplamente compartilhados que têm sentido para muitas ou a maioria das pessoas em uma mesma cultura nacional (KOTTAK, 2013, p. 57).

Enquanto isso, o antropólogo nordestino Luiz Gonzaga de Mello afirma que:

A cultura popular, por seu turno antes da explosão urbanística da humanidade era fácil de identificar-se. Correspondia a toda cultura espontânea cultivada pelo povo, isto é,

ligada à tradição oral, livre, profana, extravagante e coletiva. Atualmente, nos países industrializados e nos em via de desenvolvimento, a cultura popular compreende não apenas a tradição oral e literatura oral, mas também a denominada cultura de massa, decorrente da propagação de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação modernos (MELLO, 2015, p. 477).

As culturas populares estão disponíveis a todos e as usamos de forma seletiva, pois seus significados variam de uma pessoa para outra. Ou seja, são atos criativos, que consumimos, praticamos e interpretamos no nosso cotidiano. Cada povo tem as suas próprias formas de sentir, de ver e de interpretar o mundo que o cerca.

As diversas manifestações culturais passaram a compor o fenômeno denominado de “cultura popular”. Ortiz (1986, p. 76) expõe que:

Com a emergência da problemática do imperialismo cultural, tem-se que a questão dos fatos folclóricos enquanto ‘falsidades’ se transmuta em estado de ‘veracidade’ nacional. O pensamento desloca-se do núcleo da ‘falsa cultura’ para centralizar-se sobre um novo polo: o da independência nacional; delimita-se assim uma esfera da ‘autenticidade’ nacional que naturalmente se manifesta na memória popular nacional.

Vale lembrar que a partir dos anos 1960 o Brasil estabeleceu uma política cultural em âmbito nacional e criaram-se instituições de apoio que passaram a atuar nas ações culturais, criou-se uma divisão de tarefas com relação ao domínio do econômico e do cultural. As manifestações populares passaram a ser abandonadas ou exploradas pelo capital estrangeiro ou pelo turismo e algumas sobreviveram como ato político de luta e resistência da cultura popular.

Essa visão do popular passa a figurar num conjunto significativo de trabalhos acadêmicos brasileiros que tomam como objeto as brincadeiras, figurando, portanto, como brincadeiras populares. É o caso dos trabalhos de Cavalcanti (2013), Raizer (2008), Santos (2017), Kottak (2013), Santos (2016), Santos (2015) e Dumas (2005).

Digo tudo isso, enfim, com a intenção de deixar claro que considero as brincadeiras populares no âmbito das culturas populares, no sentido emergente como aparece nos trabalhos aqui citados. Alguns elementos me fazem realizar essa ligação entre a cultura popular e as brincadeiras populares, ou, mais exatamente, pensar tais brincadeiras no âmbito das culturas populares.

Um dos elementos importantes encontrado na pesquisa é justamente o fato de que tais culturas estão preteridas de elementos considerados secundários pela visão folclorista e eurocentrista, quais sejam, as matrizes afro-brasileiras e indígenas.

As brincadeiras populares fazem circular crenças e práticas dos ancestrais negros e indígenas, nas quais as cosmologias dos deuses são introduzidas nos enredos das brincadeiras pelos mestres e brincantes por intermédio das músicas, cantos, danças e transes, representando ou reproduzindo gestos e atributos imemoriais dos orixás (Iansã, Xangô e outros) e das ações de pajelanças.

Para Ortiz (1986, p. 133):

É o grupo que celebra sua revificação e o mecanismo de conservação do grupo está na memória [...]. Por outro lado, a memória coletiva só pode existir enquanto vivência, isto é, enquanto prática que se manifesta no cotidiano das pessoas.

Assim, uma perspectiva desfolclorizante é também o reconhecimento da diversidade de manifestações populares que são plurais, oriundas dos saberes e práticas dos povos negros e indígenas, que sobrevivem nas memórias coletivas das pessoas.

O trabalho de pesquisa de Luciana Prass (2009) em Etnomusicologia apresenta uma importante contribuição à literatura da área, pelo aprofundamento epistemológico e metodológico. Por intermédio da pesquisa etnográfica e antropológica nas comunidades Casca, Rincão dos Negros e Morro Alto, a partir dos compartilhamentos de memórias e saberes sobre: Maçambiques, Quicumbis e Ensaio de Promessa, ela problematiza o lugar da música na agenda identitária contemporânea, na luta das comunidades para terem seus direitos reconhecidos, como resultado de resistências e de embates coletivos pela valorização dessas práticas performativas.

Convém ressaltar que, nas brincadeiras populares, as músicas também fazem parte das memórias e saberes tradicionais dos mais velhos, dos mestres e dos brincantes. Trata-se de tradições encarnadas nos grupos sociais, que as celebram sucessivamente pelo mestre da cultura popular, que tem o papel fundamental de promover as aprendizagens e as vivências ou experiências, de modo a assegurar a permanência das representações sociais das brincadeiras populares nas comunidades.

O caráter “popular” das brincadeiras, da mesma forma, implica a ideia de que se trata de “experimentação coletiva” (DALTRO; MATSUMOTO, 2016), na qual os brincantes se comportam como coautores de corpos, danças, músicas e cenas coletivas em “performances culturais afro-brasileiras” (DALTRO; MATSUMOTO, 2016).

Daltro e Matsumoto (2016) entendem esse tipo de experiência “[...] como um acontecimento que nos modifica, nos transforma, que se dá como instante, mas que precisa se distender no/com o tempo, durar para poder se tornar cognoscível” (DALTRO;

MATSUMOTO, 2016, p. 149). Os mestres da cultura popular e os brincantes são produtores de experiência, para Matsumoto (2014, p. 1) potencializam: “[...] a estesia, que podem estimular e modificar a nossa percepção e relação com o mundo e as formas de saber”.

Dessa forma, a convivência entre adultos e crianças, entre os mais velhos e as crianças, implica um processo coletivo de aprendizagem. Costa e Matsumoto (2013, p. 5), por sua vez, realizaram uma pesquisa sobre os saberes e performances artísticas e culturais de jovens na convivência com os líderes mais velhos de uma comunidade quilombola e mostraram como essas experiências fortaleceram seus vínculos de convivência familiar e ressignificaram os saberes e fazeres locais com as lideranças da comunidade. O mesmo podemos dizer sobre a relação das professoras com as crianças e delas com os mestres e brincantes. Trata-se de processos de socialização em grupo.

Desfolclorização é um termo pouco usado nas pesquisas em educação. Ele pode ser entendido como ato ou ação de respeito às culturas tradicionais ou originárias negras ou indígenas. Nesta pesquisa, percebi que ela acontece como um movimento que procura traduzir as culturas em seus significados e as lutas pelo reconhecimento das diversas identidades culturais, para uma convivência respeitosa e digna em uma sociedade pluricultural e pluriétnica.

O termo desfolclorização foi usado pela primeira vez pelo dançarino e pesquisador português Daniel Tércio (2006), em seu pequeno ensaio *Lançar o futuro – Dança e Desfolclorização*, no qual ele apresenta as transformações sociais causados pelas alterações nos modos de vida pela mídia. Segundo o autor, o nascimento de novas expressões performativas e plásticas urbanas produziu diferentes comportamentos performativos. Ele fala, ainda, da necessidade de “um tempo de desfolclorização”, pois para ele “os tempos são outros” (TÉRCIO, 2006, p.53).

Nesse texto, ele aponta a dança como um movimento de desfolclorização e uma performance da cultura, e afirma que ela, a dança, pode romper com a folclorização, como um movimento:

[...] que não para, que não se detém em formulas, nem se fixa neste ou naquele modelo. A dança que permite também a descoberta do outro, situa-se este no plano geográfico e no plano histórico. Uma dança contaminada, salutamente contaminada. Emfim, uma celebração de babel cultural que é este mundo globalizado (TÉRCIO, 2006, p. 53).

E, para ir além dos “ranchos folclóricos”¹¹, dos programas portugueses de preservação de patrimônios imateriais e do uso das tradições culturais na indústria turística, Tércio (2006) lança mão dessa perspectiva folclorista no campo das danças populares e propõe a desfolclorização como um movimento de dança que provoca a descoberta do outro. Movimento situado num plano geográfico e histórico, que contamina e é contaminado pelas diversas manifestações culturais.

É nesse sentido que busquei entender a importância das brincadeiras populares, *Guerreiro Alagoano*, *Nega da Costa* e as *Cambindas*, para o desenvolvimento cultural dos lugares nos quais elas acontecem, incluídas as escolas. Trata-se de três brincadeiras de origem afro-indígenas, configuradas como movimentos de resistências antirracistas, que conferem visibilidade e empoderamento negro e indígena aos sujeitos em seus lugares sociais. Isso requer que todos assumam uma condição de sujeitos plurais, descentralizados e emancipados, ao romper com as condições subalternas impostas pela matriz colonial de poder eurocêntrica.

É por isso que a teoria decolonial¹² ajuda neste texto a circunscrever a ideia de desfolclorização. A matriz colonial de poder se instituiu pelo viés da colonialidade. Para Walter D. Mignolo (2017), é uma pauta oculta da modernidade, que subalterniza os saberes e os pensamentos dos povos negros e indígenas por uma lógica eurocêntrica de saber-poder. Segundo ele:

[...] a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Esse movimento moderno/colonialista produziu a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana e da vida em geral, em que o conhecimento justifica o racismo e a inferiorização das vidas humanas. Construído pela modernidade, que veio junto com a colonialidade; mapeada, inventada, apropriada, explorada sob a égide do capitalismo e do cristianismo europeu, escravizou africanos, desmontou civilizações, impôs autoridade (poder) sobre os saberes, a economia, as subjetividades, as normas e as relações de gênero e de sexo.

¹¹ São ações de propaganda do Estado Novo em Portugal que levou ao aparecimento dos ranchos folclóricos (TÉRCIO, 2006, p.51).

¹² Há um intenso debate sobre os termos “decolonial” e “descolonial”. Vou preferir usar “decolonial”, uma vez que o termo “descolonial” pode estar associado ao processo de ruptura dos estados-nação com os colonizadores. Aqui, “decolonial” indica um processo muito mais abrangente, epistemológico. Mantereí, contudo, a grafia original das citações.

As condições impostas pelos europeus folclorizaram as culturas populares, exploraram o trabalho dos negros e dos indígenas e se apropriaram das terras brasileiras. De acordo com Anibal Quijano (2005), foi formulada pelo controle: da economia e da autoridade; do gênero e da sexualidade; e do conhecimento e da subjetividade. Tudo isso impôs um fundamento racial e patriarcal do conhecimento numa matriz epistemológica cristã, branca, machista, heterossexual, heteronormativa e, acima de tudo, excludente e injusta.

Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016, p. 18), no artigo *Decolonialidade e Perspectiva Negra*, reafirmam que a modernidade/colonialidade é:

Esse imaginário dominante que esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o ‘inventaram’ ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

Vale salientar que o colonialismo foi a porta da modernidade, que criou um sistema-mundo capitalista, patriarcal, cristão, moderno, colonial e europeu, denominado de eurocentrismo, que é entendido “[...] como o imaginário dominante do mundo moderno colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 19).

Surgem então as desigualdades sociais entre os diferentes, constituídos pela colonialidade do poder, do saber e do ser, que determinam a classificação racial da população pelo controle do trabalho. Os ditames do eurocentrismo (perspectiva de domínio de conhecimentos centrados na Europa), em seus processos globais e em prol do capitalismo, mercantilizam a força de trabalho, promovendo a exclusão social entre os diferentes povos (QUIJANO, 2005). Para Quijano (2005, p. 124):

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

A colonialidade/modernidade é excludente e desumanizadora. Entende a raça como elemento fundante do julgamento racista, classifica as raças inferiores e as explora como a

natureza. A exemplo disso, temos os povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, que, ao longo da história, tiveram os seus direitos negados e foram tratados de forma desumana.

Em busca da descolonização do poder, do saber e do ser, surgem os movimentos de resistências. Cientes dos seus potenciais interculturais, buscam, por meio da educação, a tão sonhada transformação social, para uma possível valorização das suas identidades étnico-raciais e melhoria da qualidade de vida através dos processos educativos.

Nasce e se desdobra um pensamento e ação decolonialista, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, como resposta às lógicas opressivas e imperiais dos ideais europeus. Movimento oriundo das correntes teóricas pós-modernas e pós-colonialista, representado por Aimé Cesárie, Frantz Fanon, Kwame Krumah, Pedro Pablo Gómes, Walter D. Mignolo, Anibal Quijano e outros, luta pela libertação política e epistemológica dos países colonizadores (eurocêtricos), contra o racismo e a discriminação étnico-racial presentes na produção dos saberes epistemológicos, respeitando os saberes dos povos originários. A partir de então, iniciou-se a utilização do termo decolonialidade, para indicar:

[...] o pensamento e a ação descoloniais que focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A matriz decolonial se preocupa em respeitar o pensamento das comunidades, dos líderes e dos intelectuais negros e dos indígenas, constituindo uma opção (não visa ser a única opção) ou possibilidade de problematizações das condições históricas, das sensibilidades e das epistemologias diferentes. Ela adota a busca de um pensamento pluriuniversal, na qual Mignolo (2017, p. 13) destaca a união do “[...] agir através do pensar e do pensar através do agir, trocando e deslocando a distinção entre teoria e prática”.

Segundo as teorias descoloniais, nenhum humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano. A pluriversalidade permite-nos esclarecimentos, pensamentos e ações descoloniais. Ou seja, “[...] o pensamento e a ação descoloniais começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da matriz colonial” (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Dentro dessa perspectiva decolonial, encontrei os trabalhos de Laure Garrabé (2012), que apontam as brincadeiras populares como práticas performativas na perspectiva de uma antropologia da estética, em que se discute:

[...] a possibilidade de aprender os modos de produção, de recepção e de apropriação, caracterizando formas de *práxis* cujos graus de construção (da ação, da experiência e dos imaginários) e de intencionalidade são variáveis que determinam a singularidade e a inserção dessas formas de dispositivos (da arte) socialmente reconhecidos (GARRABÉ, 2012, p. 62).

Ela enfatiza que a ação de brincar promove a experiência estética, que é subjetiva e intersubjetiva, promove a emancipação ou libertação de alguma coisa e apresenta-se como uma instância crítica da linguagem e da criação, com uma nítida função social.

Destaco também o livro *O movimento negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação*, da professora Nilma Lino Gomes (2017), no qual ela faz destaque e reconhecimento ao papel do Movimento Negro no debate e na construção de um projeto emancipatório sobre os atores políticos (negros, índios ou afro-brasileiros) e os processos de produção de saberes de emancipação-regulação, no contexto da educação e da sociedade capitalista.

Ela aponta algumas alternativas educacionais, sociológicas e antropológicas sobre os saberes produzidos pela comunidade negra (identitários, políticos); saberes estético-corpóreos; saberes estético-corpóreos, monocultura, ecologia do corpo e do gosto estético; e os saberes estético-corpóreos como resistência e luta por direitos políticos e acadêmicos.

As brincadeiras populares *Guerreiro Alagoano*, *Nega da Costa* e *Cambindas* são oriundas desses saberes identitários, políticos, estético-corpóreos, originários dos povos ancestrais, e permanecem em pé, com suas expressões culturais, crenças, artes e visões de mundo, nas comunidades alagoanas.

A tese de doutorado em educação de José Antonio Carneiro Leão (2011), *Saber brincante: cosmovisão e ancestralidade como processo educativo*, inspirou-me a estudar a desfolclorização das brincadeiras populares por meio do respeito à diversidade étnico-racial. O trabalho citado compreende os processos educativos simbólicos como saberes configurados no corpo dos brincantes do Maracatu Rural de Pernambuco, com o olhar descritivo-interpretativo de conhecimento cultural. A tese apresenta os brincantes quanto à construção de seus saberes, configurados no corpo como suas escrituras narrativas. Valoriza a cosmovisão (suas visões de vida), decifrando a estética do sagrado e a ancestralidade africana herdadas pelos antepassados dos sujeitos brincantes, além de enaltecer o saber brincante como saberes educativos, lúdicos e comunicativos.

Mas, afinal, como podemos desfolclorizar as brincadeiras populares?

A perspectiva desfolclorista é cultural e emancipatória. Ela me impulsiona a dar visibilidade afro-indígena aos saberes e práticas afro-indígenas produzidas pelos mestres,

brincantes adultos, professoras e crianças em seus pluriconhecimentos, condições históricas, sensibilidades e modos de ser, pensar e agir no coletivo cultural em que as brincadeiras populares acontecem. E, ao unir-se com a perspectiva decolonial, tal conceito me instigou a ver as brincadeiras populares como espaço de legitimidade étnica e de pertencimento racial, para uma emancipação humana, na luta constante contra o modelo colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico.

A desfolclorização das brincadeiras populares perpassa a libertação da imagem distorcida do espelho eurocêntrico da folclorização, para uma prática de oposição e intervenção a essa imagem, de modo a assumir-se como uma prática pedagógica e performativa.

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS

A performance na educação vem sendo estudada no Brasil por diversos pesquisadores, em especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade de Brasília.

Esses estudos resultaram em publicações importantes, dentre as principais, a saber: o Dossiê *Performance, performatividade e educação*, publicado em 2010, sob a organização de Gilberto Icle, na revista *Educação & Realidade* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ICLE, 2010); o livro *Performance e Educação: [des] territorializações pedagógicas*, publicado em 2013, pela Editora da Universidade de Santa Maria, sob a organização de Marcelo de Andrade Pereira (PEREIRA, 2013); o Dossiê *Performance e Escola*, no Caderno CEDES de Campinas, em 2017, sob a organização de Gilberto Icle, Mônica Torres Bonatto e Marcelo de Andrade Pereira (ICLE; BONATTO; PEREIRA, 2017); e, recentemente, em 2018, o Dossiê *Teatralidade, Performance e Educação*, na Revista *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná, organizado por Jean Carlos Gonçalves e Marcelo de Andrade Pereira (GONÇALVES; PEREIRA, 2018).

Os artigos publicados no Brasil são amostras significativas dos novos olhares sobre os fundamentos e as possibilidades de discussão e diálogos sobre a performance na educação. Eles tiveram como base teórica os estudos da Performance, de Richard Schechner (2000; 2002; 2004; 2013), Victor Turner, Diana Taylor (2013a; 2013b), Paul Zumthor (2007), Marvin Carlson (2010), Nicolas Evreinoff, Jerzy Grotowski, Jean-Marie Pradier (2019), Armindo Bião (2009; 2011) estes dois últimos estudam a performance sobre a perspectiva da Etnocologia e outros. Teóricos que buscaram elucidar as teorias da performance para além do campo da antropologia e das artes (práticas poético-estéticas) e fundamentar, desse modo, novas possibilidades de estudos no campo da pedagogia, ou ainda, na educação, nos espaços pedagógicos e nos processos de ensino-aprendizagem e em outros campos das ciências humanas.

Antes de buscar explicar as brincadeiras populares como práticas performativas, convém trazer alguns conceitos que são de extrema importância no entendimento das brincadeiras populares entre os campos da performance, da Etnocologia e da educação.

Icle e Pereira (2010) entrevistaram, em 2009, um dos maiores estudiosos da performance (*Performance studies*), o diretor norte-americano Richard Schechner, que, em meados dos anos 1970, popularizou as pesquisas sobre performance nas artes, na antropologia e em outros campos das ciências humanas. Ele afirma que “[...] a performance é um processo,

que o teatro é social; que o *performer* é independente ou pode se tornar independente; que todas as pessoas estão a todo momento atuando” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29), seja por meio da performance artística, ritual ou social.

É muito difícil conceituar o termo performance, pois esse vocábulo pode ser entendido equivocadamente como “desempenho” em diversas áreas de conhecimento. Mas descarto tal ideia a princípio, pensando-o a partir de Marvin Carlson (2010, p. 11), para quem performance é “um conceito essencialmente contestado”. É contestado porque se trata de um conceito transitório, sempre em mutação ou trânsito, a articular-se em posições, sentidos e significados distintos. Ele depende, pois, de seu uso e das forças que operam quando usado.

Carlson (2010) admite que existe uma atmosfera de desentendimento sofisticado, em que o conceito de performance é sobreposto e divergente. O autor, a partir de seus estudos do teatro, enfatiza o modo como as ideias e as teorias de performance ampliaram e enriqueceram essas áreas da atividade humana em suas múltiplas atividades ou ações. Mostra, assim, que o termo “performance” na nossa cultura ganhou uma enorme variedade de usos especializados.

De toda a forma, Richard Schechner (2010) nos faz refletir sobre a performance como “comportamentos restaurados” (ou condutas restauradas), aquilo que podemos repetir ou fazer mais de duas vezes, utilizando a autoconsciência ao saber o que se faz, ou seja, as ações conscientes restauradas de condutas tomadas como práticas sociais. Essas condutas restauradas são comportamentos e práticas de “segunda vez”, repetidas, reorganizadas, reconfiguradas ou ressignificadas, que promovem a performatização de papéis sociais e/ou a desestabilização de saberes (ICLE, 2013). Schechner (2002), em suma, apresenta a performance como um processo no qual todas as pessoas estão atuando a todo momento/tempo, pois, se eu existo como sujeito, posso performatizar constantemente.

Marcelo de Andrade Pereira (2010) consegue sintetizar a performance como uma qualidade viva, uma experiência de recuperação e de restituição de comportamentos organizados. Afirma que ela sempre está ligada à presença e designa um ato de comunicação, que é “simbólico e reflexivo”, mas que irradia pluralidade de significados.

Para Schechner, o estudo da performance abre o leque para a compreensão das condutas restauradas do cotidiano:

O campo acadêmico dos Estudos da Performance diz: não vamos estudar o teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música e outros –, mas estudar também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a internet, todo tipo de atividade (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29).

A performance da vida cotidiana se aplica a qualquer trabalho e papel social autoconsciente realizado pelo sujeito, em que se “[...] prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER, 2010, p. 29).

Os atos repetidos do cotidiano podem gerar ou surtir efeitos no sujeito e se constituem em reinvenções, validações do sujeito, modos de ser e produções de saberes. Ou seja, eu posso estudar diferentes coisas ou situações do cotidiano *como* performance, pois ela é um lugar em que se reúnem ideias e ações.

Como vimos, a performance não é um termo fácil de conceituar, pois ela é étnica, intercultural, histórica, atemporal, estética e ritual, sociológica e política, comportamento e experiência humana, exercício lúdico, esporte, entretenimento popular, teatro, experimento e muito mais.

Zeca Ligiéro (2011) apresenta a performance como um campo de estudo no qual é possível estudar quase tudo da vida social e contemporânea. E reafirma a performance como comportamentos expressivos, extracotidianos e restaurados ou recuperados. Com base em Schechner (1966) “[...] a performance é uma categoria abrangente que inclui brincadeiras, jogos, esportes, o desempenho da vida cotidiana e ritual como parte de um fluído da atividade teatral” (apud LIGIÉRO, 2011, p. 13).

Schechner amplia os estudos da performance em sete áreas, denominadas de leque (*Performance Theory*): “Ritos e cerimônias; xamanismo; erupção e resolução da crise performance; performance da vida cotidiana, esportes e entretenimento; jogo; processos de fazer artístico; e ritualização” (apud LIGIÉRO, 2012, p. 17).

A teoria da performance é fundamentalmente interdisciplinar e intercultural, ela é provisória, em construção, processual e lúdica. Ela provoca e tensiona a suspensão, rupturas e misturas ou fusões no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de performance na educação pode gerar ruptura no processo de ensino-aprendizagem e transformações no espaço escolar. Ela não repete modelos ou ratifica o que existe, costuma causar mudanças no ato pedagógico e no ato de aprender, pois abre espaço para o novo ou uma reinvenção do processo. É algo que sempre se faz no presente e sua potência está nas formas diferentes de se relacionar com a realidade e de suscitar o novo. A Performance, entre outras coisas, propõe um elemento estético à Educação.

Pereira, Icle e Lulkin (2012, p. 336) defendem que uma educação estética poderia estar diretamente ligada à pedagogia da performance, pois: “[...] pensar uma educação estética implica, por certo, pensar o corpo em relação às possíveis significações que a ele convergem

ou a partir dele se constituem”. A pedagogia da performance tem uma direta relação com o uso do corpo em sua dimensão laboral aplicada, que é elástica, integrativa e não redutora, que demanda uma educação ou formação estética.

Num registro um pouco diferente, o medievalista Paul Zumthor afirma que a performance “[...] é um ato estético de presentificação de um corpo ou um conjunto de corpos que, por sua própria materialidade se socializam” (2005, p. 84 apud PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336).

O ato pedagógico requer o uso particular do corpo que põe em evidência determinadas práticas, significações, representações e modos de estar no mundo. Trata-se de “[...] repensar o ato pedagógico como presença do corpo, como contato e como encontro” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 337). Para esses autores, não se deve abrir mão da presença dos corpos em contato na trama comunicativa da educação, que tem seu significado importante e humanizador na materialização da presença, que é uma dimensão comunicativa da expressão do próprio ato estético.

O ato pedagógico é um ato performático e precisa ser compreendido como um ato, ao mesmo tempo, de significação e presença.

O professor é jogador, é ator, é *performer*, ou trabalha como se fosse: experimenta as suas habilidades e aprimora os seus conhecimentos em plena ação. Porém permanece sempre o desafio de seduzir a sua plateia, de trazer o conjunto de participantes para um interesse comum, tarefa que se torna, cada dia, mais árdua (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 338).

No campo da Performance e Educação, alguns autores trabalham especificamente com a infância. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Luciana Hartmann (2014; 2018; 2020), Marina Marcondes Machado (2010; 2020) e Hartmann, Souza e Castro (2020).

Um desses trabalho chamou-me bastante atenção, o artigo de Marina Marcondes Machado (2010), *A criança é performer*, traz uma experiência de como a visão de infância dos professores pode desencadear os processos criativos das crianças da educação infantil, com base nos conceitos da fenomenologia da infância de Maurice Merleau-Ponty e da Sociologia da Infância de Manuel Jacinto Sarmiento e seus colaboradores.

Machado (2010) propõe um professor performer (performador) na educação infantil, que desenvolva sua própria arte e concepções, encarne em seu corpo e torne visíveis as suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades. Trata-se de fazer surgir um espaço potencial de criatividade e trocas entre as crianças e o mundo compartilhado. Para ela:

Essa aproximação antropológica se dá em gesto e palavra, na medida em que os alunos são parte intrínseca de toda e qualquer performance vivida e/ou proposta por seu professor: momentos da convivência e da continuidade dos processos de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais a serem experienciadas pelas crianças (MACHADO, 2010, p. 117).

Na interação das crianças com os adultos (professoras ou mestres da cultura popular), elas se apropriam daquilo que eles ensinam ou fazem, e iniciam uma educação estético-poética, o que possibilita às crianças transitarem no campo das artes e desenvolverem seus potenciais criativos e imaginativos.

Machado (2010, p. 118) defende que “[...] a capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom de ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas”. A autora, com base na sociologia da infância (SARMENTO; VASCONCELOS, 2007), afirma ainda que as crianças são performers, pois são atores ou seres sociais que integram um grupo social distinto. Segundo ela, no período de pré-escola as crianças, na vida cotidiana, conseguem expressar a sua oralidade, pelo corpo vivido e pela intensa busca de novidades nas relações que estabelecem com o mundo. Assim, Machado reafirma os quatro campos propostos por Sarmiento (2007) para as crianças, elas gostam: do faz de conta (maneira fantasista de pensar), da repetição (reiterar ou começar tudo de novo), de interagir (atividades e rotinas, valores e preocupações produzidas pelas crianças na cultura de pares) e da cultura do brincar (ludicidade).

Não posso deixar de registrar o quanto esse trabalho de Machado – assim como alguns outros textos, mais particularmente de Mônica Bonatto (2015) –, ajudou-me a criar um olhar performativo para o trabalho de campo, pois com ele pude imaginar não apenas as crianças como performers, mas todos os sujeitos da pesquisa, bem como a própria instituição escola como sendo ou fazendo parte de diferentes performances.

Ademais, enalteço toda a produção citada sobre Performance e Educação, especialmente aquela produzida pelo grupo de pesquisa no qual estou inserido no doutoramento (GETEPE-UFRGS-UnB). Com efeito, Gilberto Icse (2013, p. 16), no artigo *Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática*, afirma que:

Os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades, na qual a performance e a performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros.

Esse leque de possibilidades de estudos da performance na educação me inspirou a estudar as brincadeiras populares alagoanas como práticas performativas. De modo que a performance pode ser estudada, praticada e pensada na educação infantil como um entrelugar privilegiado para as interações e aprendizagens.

Foi, então, nesse caminho que encontrei o uso do termo “práticas performativas”, que foi adotado pelo teórico e diretor polonês Jerzy Grotowski, nas suas aulas no *College de France*, na Cátedra de Antropologia Teatral. A partir das ideias do teórico e diretor polonês, Pradier, um dos mentores da Etnocenologia, tomou a expressão para definir essa disciplina, que, para este trabalho, procura ampliar as perspectivas metodológicas e os usos do termo performance. Ele diz que a Etnocenologia,

[...] reivindica uma abordagem transdisciplinar para os fenômenos da espetacularidade, debruçando-se sobre ‘práticas performativas’ em diferentes acepções. Essa nova disciplina, a Etnocenologia, procura evidenciar o caráter eurocêntrico das análises das práticas performativas. O prefixo ‘Etno’ procura, assim, guardar a lembrança de que o ponto de vista precisa ser transformado e que as diferentes ‘práticas performativas’ precisam ser analisadas a partir de sistemas externos às próprias práticas, mas também a partir de sistemas e vocabulário endógenos (PRADIER, 1996 apud ICLE, 2013, p. 16).

A partir disso, a Etnocenologia pode ser entendida como o estudo “[...] das práticas e dos comportamentos humanos espetaculares organizados” (PRADIER, 1996 apud ICLE, 2013, p. 21). Essas práticas se configuram como expressões ou manifestações humanas que possuem caráter espetaculares, ou seja, aquilo que é apresentado para ser contemplado, olhado ou observado por outros, atraindo a atenção e produzindo emoções.

A Etnocenologia é uma nova perspectiva transdisciplinar, que busca valorizar os princípios característicos de cada forma, prática e comportamento espetacular, como também integrar a criação e a crítica pelo viés do campo estético, compreendido concomitantemente “[...] como o âmbito da experiência e da expressão sensoriais e dos ideais de beleza compartilhados” (BIÃO, 2009, p. 50).

Para Armindo Bião, um dos pioneiros da Etnocenologia no Brasil, ela tem interesse pelo espetáculo ou pela teatralidade na vida cotidiana, que, para ele:

Trata-se de uma forma habitual, ou eventual, inerente a cada cultura, que a codifica e transmite, de manter uma espécie de respiração coletiva mais extraordinária, ainda que por parte das pessoas envolvidas, a ‘espetacularidade’ contribui para a coesão e a manutenção viva da cultura (BIÃO, 2009, p. 35-36).

As práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados, como os rituais, os fenômenos sociais extraordinários e as formas de vida cotidiana, quando se tornam fenômenos

espetaculares, são estudados pela Etnocenologia. Ele denomina sempre de espetáculo, função, brincadeira, jogo ou festa, todas as ações vivenciadas, mantidas, codificadas e transmitidas por artistas, performers, mestres, brincantes e todos que participam dessas manifestações culturais.

Bião (2009, p. 51) organizou a Etnocenologia em três subgrupos: “[...] artes do espetáculo, ritos espetaculares e formas cotidianas, espetacularizadas pelo olhar do pesquisador”. Para ele, as artes espetaculares compreendem o teatro, a dança, a ópera, o circo, a música cênica, o *happening*, a performance e o folguedo popular ou danças dramáticas. E afirma que esses objetos denominados de arte do espetáculo são:

[...] aqueles criados, produzidos e pensados, pelas comunidades nas quais ocorrem, como atos explicitamente voltados para o gozo público e coletivo, enquanto atos concretos de realização – reconhecíveis por todos como ‘arte’, em seu sentido o mais gratuito e simplificado, tendo como função precípua o divertimento, o prazer e a fruição estética (na acepção sensorial e de padrão compartilhado de beleza) – e, em última instância, o conforto comunitário menos compromissado com outras esferas da vida social, ainda que podendo compreender práticas profissionais e amadoras de seus artistas, remuneradas (BIÃO, 2009, p. 52).

Procurei, assim, tomar esses elementos da Teoria da Performance e da Etnocenologia para circunscrever melhor meu objeto de estudo. A partir do estudo específico da Etnocenologia, pude compreender as brincadeiras populares como artes espetaculares, pois são vistas ou contempladas por intermédio de dança, teatro, música, poesia e artes plásticas. Vale salientar que os gestos, as danças, as músicas e as expressões corporais dos mestres e brincantes estão sempre comprometidos com suas próprias culturas, impregnados, advindos e constituídos de sua própria cultura.

Laure Garrabé (2009, p. 170-171) afirma que:

[...] esse corpo emotivo, emocionante, esse corpo dançado, gestualizado tem a particularidade de ser visto/presenciado por, ou apresentado a um público: nas relações entre espectadores e performers, outras sociabilidades e culturas nascem, em ligação com a percepção, e essas trocas produzem novidade inédita. Para dizê-lo de outra forma, o corpo produz cultura, desenha-a e materializa-a, e assim, produz conhecimento. E isso, mesmo quando opera a repetições (nunca idênticas) no tempo. É justamente nessa propriedade a fazer cultura e reconduzir no tempo uma cultura, que o corpo resiste a análise: no corpo em movimento, vivo, e nas imagens do corpo, existe a ‘não-linguagem’ e o ‘não-lingüístico’.

A pesquisadora francesa, ao estudar as práticas performativas numa perspectiva antropológica, explica que elas são apreendidas como práticas singulares de socialização e

deindividualização. Com base na Antropologia do corpo e na Etnocologia, ela argumenta que:

Trata-se de aprender os indivíduos psíquicos e coletivos nos seus modos de construir corporeidades diversas – técnicas corporais investidas de relações sensíveis variáveis e sempre específicas – a partir das quais elas se juntam na sucessividade do tempo e, através das quais, defendem suas identificações, sempre tensas entre suas singularidades e seus pertencimentos coletivos (GARRABÉ, 2012, p. 63).

Dessa forma, debruçei-me sobre o termo “práticas performativas” para verificar, durante a pesquisa, se as brincadeiras populares estudadas, *Guerreiro Alagoano, Nega da Costa e Cambindas*, poderiam ser tratadas dessa forma.

Estudei-as também como práticas corporais (performativas e espetaculares), com seus conjuntos de formas concretas vocais, gestuais e imagéticas. Para Garrabé (2012), essas práticas corporais são aprendidas pelos brincantes pelo viés da estética. Para ela, a “[...] estética é assim centrada numa epistemologia da relação, entendida como fenômeno, agindo, formando, desformando e reformando os laços” (GARRABÉ, 2012, p. 64).

Nesse caminho, considerei os mestres das brincadeiras, os brincantes adultos, as professoras e as crianças como *performers*, acreditando que eles e elas interpretam a si mesmos/as em situações particulares e em situações de performance.

Para Ligiéro (2011, p. 143): “É o conhecimento corporal que o performer tem da interatividade entre cantar-dançar-batucar com a filosofia e a visão cósmica da tradição, que garante a sua verdadeira continuidade”.

Pareceu-me, durante a pesquisa, que as brincadeiras populares trazem uma dinâmica interativa dotada de tradições e saberes culturais e que, nas instituições de educação infantil, são ensinadas e aprendidas como um conhecimento comunitário, mais do que apenas um conteúdo.

Entretanto, pude perceber um transbordamento da ideia de práticas performativas para além das brincadeiras propriamente ditas, mas também na forma de ensinar, apreender e experienciar as brincadeiras na educação infantil. Para Schechner (2010, p. 31), ensinar “[...] traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante”. Percebi, assim, como essas brincadeiras populares estudadas vão além do ato de ensinar. Elas produzem rupturas políticas e sociais em todos os envolvidos e provocam novos processos criativos.

Nesse percurso, então, dei-me conta da impossibilidade de separar o caráter performativo das brincadeiras infantis e as situações pedagógicas nas quais estava inserido

durante a pesquisa. Foi assim que nomeei tais práticas como pedagógico-performativas, para marcar a impossibilidade de limitação de onde começa e termina cada um dos muitos domínios das brincadeiras infantis: pedagógico, cultural, performativo, espetacular, corporal, político.

Usar o termo práticas pedagógico-performativas se alia ainda ao fato de que, na performance, não podemos definir limites, além de produzir um elemento desfolclorizante, na medida em que procuro com esse termo deixar claro o amálgama cultural em que se situam as brincadeiras.

DO CONHECIMENTO SOBRE AS TRÊS BRINCADEIRAS POPULARES

A brincadeira popular *Cambindas* é denominada como “[...] os grupos dançantes de negros que folgavam pelo Recife em préstito, até a porta da matriz, depois convergindo, funcionalmente para o carnaval, no ritmo solene dos desfiles fascinantes dos maracatus” (CASCUDO, 2001, p. 187).

As coincidências coreográficas produzidas no Recife e na Paraíba constituíram a base do que viriam a ser os maracatus, com as suas variações ou ressignificações ou interpretações dos mestres dessas brincadeiras populares. Em Porto de Pedras/AL, as *Cambindas* foram ressignificadas como uma brincadeira popular alagoana, em que os brincantes costumam vivenciar as suas tradições orais por meio das canções em versos e da reprodução dos costumes típicos da vida praieira, recheada de africanidade, ancestralidade e muita animação.

Essa manifestação cultural carnavalesca, repleta de traços da religiosidade africana e católica (portuguesa), é constituída de um cortejo de homens travestidos de mulheres, com um roteiro de poesias cantadas, músicas, danças e ações cênicas, criadas e recriadas na região norte de Alagoas. Hoje só existe no município de Porto de Pedras, no litoral norte do estado.

Ao consultar o site da Secretaria da Cultura de Alagoas sobre a brincadeira popular, vemos que a Cambinda é uma:

Dança-cortejo, sem enredo ou drama, na qual as cantigas dançadas fazem referências a assuntos do cotidiano e a santos católicos. Embora cultuem São Benedito, nos cânticos não há a menor referência a seu nome, nem o grupo possui ligações com as religiões afro-brasileiras (ROCHA, 1997, n. p.).

Como as Negas da Costa, essas brincadeiras populares carnavalescas recebem o nome de dança-cortejo. Extraem-se delas o enredo ou drama e ainda se negam as suas influências

com as religiões afro-brasileiras. É interessante notar, entretanto, que todos os mestres de *Cambindas* são ligados aos cultos dos orixás ou das divindades do Candomblé, misturados com os santos da Igreja Católica.

As músicas que são tocadas nas apresentações das *Cambindas* têm ritmo forte, contagiante, e possuem uma pancada-motor. Com um estandarte e duas fileiras de brincantes, o mestre conduz o cortejo pelas ruas da cidade, pedindo dinheiro e cantando as cantigas, versos, peças; algumas são improvisadas e, outras, memorizadas. Elas são criadas e cantadas pelo mestre e repetidas pelos brincantes. Segundo Mestre Berto (2018), os instrumentos sonoros são: “apito, gaita, bombos e ganzá grande”.

Dantas e Aplato (2013, p. 232) descrevem a brincadeira assim:

O porta-estandarte sai na frente, seguido pelo Mestre, ou Mestra, que alardeia a chegada do grupo com seu apito estridente. Entre duas alas de *Cambindas*, que podem ser homens travestidos de mulheres ou mulheres, com roupas semelhantes às das Baianas, perfilam-se os personagens principais que podem apresentar variação de grupo para grupos.

Os mestres das *Cambindas* e seus brincantes são sujeitos que praticam a brincadeira no carnaval e nas festas populares, expressando as suas alegrias e formas de vida. Por meio da autoria de versos, improvisados ou memorizados, criam as peças que expressam as suas verdades do cotidiano.



Imagem 6 – *Cambindas do Berto* no carnaval de 2018.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (2018).

Os mestres das *Cambindas* não conseguem se calar diante da sociedade. São sujeitos simples e quase sem escolarização, mas conseguem trazer as suas sabedorias populares, religiosas e filosóficas, por intermédio da “resistência”, ao conduzir o movimento negro de luta contra o abuso sexual, o racismo, as intolerâncias religiosas.

Vale salientar que José Jorge de Carvalho destaca que os mestres tradicionais possuem notório saber e apresentam as seguintes características:

- a) os mestres são aqueles sabedores cuja senioridade é inequívoca, confirmada pela sua biografia, reveladora das evidências de seu reconhecimento, dentro e fora da sua comunidade;
- b) assumem a missão de ensinar o que sabem e têm discípulos: neófitos, assistentes e seguidores, estes plenamente formados e em condições de assumir futuramente o papel de novos mestres;
- c) são pesquisadores, na maioria das vezes interdisciplinares, e ampliam constantemente os saberes que dominam, identificados pelas áreas de conhecimento definidas segundo o padrão epistêmico ocidental, como, por exemplo, em ciência, tecnologia, arte ou espiritualidade;
- d) dada a profundidade do seu saber, os mestres podem ser comparados aos nossos catedráticos ou professores eméritos.

Resumindo, mestre não é apenas quem domina uma determinada área de conhecimento (o que para a universidade define um docente com doutorado), mas alguém que foi colocado na condição de transmissor do conhecimento que encarna, colorindo-o com uma conotação de singularidade e insubstituibilidade. É intrínseca ao mestre, portanto, a condição de maturidade do saber, o que o coloca no lugar de tesouro vivo que o mestre se torna irrepreensível: nem o docente universitário parceiro e nem o seu discípulo podem ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. O saber trazido pelo mestre é sempre trazido em presença, no aqui e agora da sua relação com os estudantes, sem a mediação dos livros, manuais ou réplicas virtuais do seu encontro direto com eles na condição de docente. (CARVALHO, 2016, p.8).

Ademais, os mestres atuam contra a ausência de políticas públicas, que são reverberadas nos seus versos, e, de forma sábia, por intermédio da irreverência de homens vestidos de mulheres negras, trajados de baianas, com seus colares e adereços (apitos, tambores, pandeiros, estandartes etc.), praticam nas ruas das cidades a expressão cultural de suas raízes africanas.



Imagem 7 – Representação da Nega da Costa no Site da Cidade.
Fonte: Site oficial de Quebrangulo (2017).

A *Nega da Costa* é uma brincadeira popular alagoana que só existe em Quebrangulo e

[...] representa, por meio de metáforas, o universo quilombola. Atualmente brincado em Quebrangulo, é um folguedo típico de Carnaval e as poucas anotações sobre ele vêm de 1910. Os personagens são homens travestidos de mulheres, pintados de preto e vestidos de baianas. Já a coreografia consiste em danças do tipo ‘samba de matuto’, com dois cordões, tendo no centro o ‘pai velho’ e a ‘mãe velha’ (FERRAZ, 2015, n. p.).

Em 1910, com um grupo de homens, liderados por Elias do Capeta, Zé Preto e Basílio, na Rua 13 de Junho, na Baixa da Quixaba, nasceu a brincadeira, em homenagem aos seus ancestrais, por um grupo de ex-escravizados da cidade (ROCHA, 1996).

Em uma reportagem de Renato Ferraz, do Programa Terra e Mar, exibido em 22 de fevereiro de 2015, o prefeito Marcelo de Lima explica que a *Nega da Costa* tem origem no Quilombo dos Palmares. Relata que alguns episódios vivenciados pelas *Negas da Costa* representam a diáspora negra, em que os escravos vinham da Costa do Marfim, na África, para trabalharem nas lavouras do nordeste Brasileiro.

No folder doado para a Biblioteca Pública Municipal, apresenta-se o conceito e a origem da brincadeira popular:

Conceito: Dança-cortejo, sem enredo ou drama, formado por homens vestidos com trajes convencionais de baianas, que dançam ao som de bombo, caixa, ganzás e reco-reco tocados pelos próprios participantes. Origem: Os Negros aliviavam as suas saudades criando brincadeiras, danças, com as quais afugentavam o banzo cruel. Os patrões e feitores viviam de olho nas negrinhas, escolhendo-as para mucamas de suas

esposas e tê-las mais perto deles, satisfazendo assim os seus instintos bestiais, daí os escravos passaram a vestir os garotos e rapazes com as roupas femininas e dançar sem as meninas e moças para não expô-las aos olhos cobiçosos dos seus senhores (NÊGA DA COSTA, 2018, n. p.).

Existe uma versão que aponta que o termo *Nega da Costa* retrata as mulheres negras que vieram da Costa do Marfim, e uma outra, que afirma que as negras eram abusadas sexualmente pelos senhores de engenho e capitães do mato, após os momentos de festividades nas senzalas. Assim, os negros teriam se vestido de mulheres negras para protegerem suas filhas, esposas e familiares da exploração sexual dos senhores de engenho. Então, essa brincadeira popular relembra um ato de resistência negra contra uma forma de exploração sexual e, também, para afugentar o banzo (angústias e saudades da sua terra natal). Conforme a fala de Mestre Boba:

Os fundadores diziam que os senhores de engenhos pegavam e botavam os homens para trabalhar. Aí deixavam as mulheres em casa. Aí um dia uma negra falou para o negro que, quando eles saíam de casa, os senhores de engenho iam abusar sexualmente as negras. Aí os homens tiveram uma ideia, de trocar de roupa, os homens vestirem roupas de mulheres. E descobriram que estavam abusando das suas mulheres na senzala (FERREIRA [Mestre Boba], 2018).

Rocha (1996) afirma que foram encontradas cópias da brincadeira popular *Negras*¹³ *da Costa* em outras cidades alagoanas, como Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios:

Oscar Silva, no livro 'Frutas de Palma' (Crônicas), registra a presença do folguedo em Santana do Ipanema: Negras da Costa [...] rapazes vestidos de negras, saias e ancas de molambos, a girar pela cidade dançando, rodopiando e torcendo os quadris [...] andavam, não pelo meio da rua [...], mas em casas onde entravam para dançar. [...] O escritor Bezerra e Silva em sua juventude presenciou o 'Clube das Negras da Costa' em Palmeira dos Índios, informando que, em 1920, o folguedo já era tradicional. As negras daquele município eram formadas por homens e saíam apenas no carnaval. Trajavam saias brancas, bem engomadas e bem armadas 'rodas de saias', camisas bordadas, 'africanas' grandes (brincos) e colares de vários tipos e tamanhos. Para dar maior indicação que eram baianas negras legítimas, tingiam o rosto e os braços com 'tisma de panela'. Existia como no grupo de Quebrangulo o Pai véio e a Mãe véia [...]. O cortejo era acompanhado por cuíca harmônica e tambor (ROCHA, 1996, p. 464-465).

Esses grupos não conseguiram sobreviver. Só as *Negas da Costa* de Quebrangulo continuaram vivas na cultura popular do estado.

O folder informativo apresenta as vestimentas da seguinte forma:

O dirigente veste terno completo, chapéu de palha e porta uma bolsa 'de mulher'. O Pai Velho usa terno completo e de cor preta e é incumbido de carregar nos braços a

¹³ Chama-se Negras da Costa ou Nega da Costa. Optou-se em usar Nega da Costa em respeito a forma como os brincantes pronunciam o nome da brincadeira popular.

calunga, que não representa (para o grupo) Santa Bárbara ou Iansã, mesmo que exista uma quadra cantada que faça referência à ‘Santa Bárbara’. A Mãe Velha, juntamente com as Baianas ou Negras, vestem-se com as roupas convencionais de baianas e carrega um balaio cheio de flores e frutas na cabeça. Todos os participantes pintam o rosto e os braços com carvão vegetal e se enfeitam com balangandãs e adornos vistosos (NÊGA DA COSTA, 2018, n. p.).

Esse folder é uma compilação do conceito trazido na dissertação de mestrado em Artes Cênicas de Francisco Rogers Cavalcanti Ayres (2014, p. 36-37) apresenta uma definição da brincadeira:

Dança-cortejo, sem enredo ou drama, formada por homens vestidos com trajes convencionais de baianas, todos de branco, que dançam ao som de ganzás e reco-reco. São adaptações alagoanas de maracatus pernambucanos sem nenhuma ligação com as religiões afro-brasileiras [...]. Os personagens são o Pai Velho, Mãe Velha, dirigente e baianas ou negras. Usam turbantes grandes, brincos estilo africanas, e rosto todo pintado de preto, assim como os braços revestidos em malhas pretas, para parecerem com negras de verdade. São jovens, estudantes e muito anarquistas nas apresentações. Se enfeitam com balangandãs e adornos vistosos e a mãe velha segura um balaio cheio de flores na cabeça.

Percebo certo preconceito com as religiões de matrizes africanas nos discursos do pesquisador Rocha, do folder informativo e no conceito do pesquisador Ayres. Rocha (1996, p. 470) enfatiza que os brincantes “[...] são católicos e depois chama a religião de matriz africana de seita (doutrina contrária aos princípios cristãos)”. Percebe-se, com efeito, certa intolerância religiosa para descrever de forma estereotipada o momento em que os brincantes se manifestam ou simulam uma manifestação de transe, representando Santa Bárbara (Iansã) e Xangô.

O folder afirma que não existe enredo ou drama e que os brincantes não representam (para o grupo) Santa Bárbara ou Iansã. Parece haver a necessidade de ofuscar as divindades ou ancestralidades na representação dos orixás da religião de matriz africana.

Os três documentos afirmam que não há enredo ou drama. Discordo plenamente, pois a brincadeira popular traz cenas do cotidiano, que remetem não só ao sofrimento dos negros nas senzalas, mas nos levam à provocação de uma posição contra o racismo, o preconceito sexual e religioso.

Em todo o trajeto ou cortejo nas ruas da cidade, os brincantes, com personagens como o Pai Velho e a Mãe Velha, interpretam cenas de transes (manifestação com simulação de recebimento de entidades), com rodopios, envolvendo elementos da religião afro-brasileira. Se o foco da brincadeira popular é lutar contra o abuso sexual, contra a discriminação racial e

religiosa e sua forma de expressão envolve ações concretas, não vejo o porquê afirmar que não se trata de brincadeira dramática.

Rocha (1996) apresenta as indumentárias, instrumentos musicais, coreografias, músicas e cantos das *Negas da Costa* até 1996. Depois dessa publicação, houve vários programas televisivos, documentários, encontros de grupos afros e o texto da pesquisadora Carmem Lúcia Dantas e do historiador Douglas Aplato (2013), que trouxeram alguns detalhes a mais sobre a brincadeira popular. Segundo estes últimos: “[...] costumam incluir na brincadeira alguma marcha ou frevo de antigos carnavais, repetem cantos de outros folguedos, como no caso das peças do Quilombo, ou aproveitam rimas de circos mambembes e cantos regionais” (DANTAS; APLATO, 2013, p. 78).

Os brincantes adultos se sentem bem ao se vestirem de baianas e caírem na folia. O único que se veste de homem é o brincante que brinca o personagem Pai Velho, que simboliza o pai de todas as mulheres negras. Isso faz parte do culto de tradição religiosa africana. Em reportagem de 16 de outubro de 2015, no Jornal Gazeta de Alagoas, Mestre Boba fala da importância da brincadeira para a memória cultural de Quebrangulo e relembra os primeiros líderes da brincadeira, como o seu genitor, Zé do Cão. Conforme ele reafirmou na conversa que tivemos em junho de 2018, trata-se de: “[...] homens vestidos de mulheres com roupas de baianas brancas, com a Calunga¹⁴, que vem sendo carregada com a preta velha que é a mãe de todos os brincantes (ela é a Santa Bárbara) e é a mulher do Preto Velho do Xangô da religião africana” (FERREIRA [Mestre Boba], 2018, n. p.).

Os brincantes cantam para Santa Bárbara, que é representada pela boneca, ou Calunga, que representa Iansã, e para o Orixá Xangô, com influência do Candomblé; na evolução, os brincantes deitam em círculo no chão, em volta da boneca, que significa o culto do ancestral da fertilidade, manifestam-se (simulam um transe) e cantam a Santa Bárbara.

As músicas são cantadas pelo jovem negro, e ativista contra o racismo, Derlanderson Rógeres Ferreira de Lima, um dos brincantes (quase mestre), que vem trabalhando com a brincadeira popular nas escolas, programas sociais e no bloco oficial da cidade, todos os anos no domingo de carnaval e nas apresentações dentro e fora do estado. Ele, com sua força e vigor, consciente do seu papel social e cultural na cidade, leva alegria e irreverência ao puxar o cortejo. E faz um depoimento importante:

¹⁴ Calunga é uma boneca usada na brincadeira, representa Iansã e, na origem, tinha a função religiosa de fetiche de Iansã, orixá dos trovões, das tempestades e dos fenômenos da natureza (DANTAS; APLATO, 2013, p. 78).

Alagoas é um estado riquíssimo culturalmente, mas que é pouco valorizado a sua cultura. E quando a cultura é a do negro, aí que a gente tem que fazer ela acontecer, que é para quebrar as barreiras e os preconceitos, que são grandes. Então aqui, além da cultura, nós mostramos um pouco da história negra deste país, um pouco da história negra de nossa região, de nosso estado, do Quilombo, dos Quilombos e dos escravos. O negro que tanto trabalhou e se doou, deu o sangue por nossa terra. A importância maior é mostrar, além da riqueza cultural, a cultura negra, tão enraizada. Que mesmo aqueles que se acham brancos, ou se dizem branco, que vivem ela, comem as comidas que o negro fez, dançam as danças que os negros inventaram e dançaram, ou seja, a cultura negra está dentro de nós. Os negros não perdiam a sua alegria e não perdiam a vontade de viver, tendo a crença que um dia conseguiria quebrar os grilhões e ter a sua liberdade (LIMA, 2015, n. p.).

Um documentário da TV Gazeta de Alagoas, exibido em 16 de outubro de 2013 em Quebrangulo, mostra os brincantes pisando o carvão no pilão, como um ritual de preparação e de interação, na medida em que todos se pintam, tocando uns nos outros, num movimento de toque e reciprocidade na troca da pintura.

As imagens mostram poeticamente a simbologia de um ritual de luta e resistência, em que os homens viram negras, pintando seus rostos, braços e colos, usando batons vermelhos e performam as Negas da Costa, quebrando o preconceito de gênero, sexual e racial e vestindo saias, colares de contas. Por intermédio dos ritmos afro-brasileiros, enegrecem-se e se empoderam, cantando a cultura africana nos espaços fechados, como nos terreiros de Candomblé e nos espaços abertos, como nas ruas das cidades.

De acordo com Dantas e Aplato (2013, p. 78), o grupo de *Nega da Costa* tem um auto e uma função:

Durante o carnaval o grupo puxa a orquestra e os blocos, percorrendo o centro e as principais ruas, sendo ovacionados pelos moradores. Apenas de haver outros folguedos no município, a Negra da Costa é sempre o mais esperado e aplaudido com o calor de pertencimento.

Para esses pesquisadores, essa dança-cortejo, que possui duas filas de brincantes, adquiriu uma tipicidade no Carnaval, e também se apresenta em praças, palcos e festas católicas, culturais e turísticas, com foco na vida da mulher negra, seu trabalho, seus saberes e suas alegrias.



Imagem 8 – Guerreiro Alagoano no Teatro Deodoro em 2013.
Fonte: Associação Alagoana de Folguedos Alagoanos (2013).

O *Guerreiro Alagoano* é uma brincadeira popular que nasceu em Viçosa entre os anos de 1927 a 1930. Ela é uma variação do Reisado, com a inclusão de elementos dos autos dos caboclinhos, chegança, pastoril e outros personagens de brincadeiras populares diversas. O Reisado derivou-se das festas de reis e os mestres e brincantes usam chapéus em forma de cones e elipses com espelhos e fitas coloridas; os Guerreiros, por sua vez, possuem chapéus com diversas formas de igrejas, símbolos do estado, espelhos e miçangas com fitas coloridas.

Para o professor e pesquisador da cultura popular alagoana, José Maria Tenório (1998, p. 11), o *Guerreiro Alagoano* é um:

Grupo multicolorido de dançadores e cantores, semelhantes aos Reisados, mas com maior número de figurantes e episódios, maior riqueza nos trajes e enfeites e maior beleza nas músicas. Surgiu em Alagoas entre os anos de 1927 e 1929, sendo resultado da fusão de Reisados alagoanos e do antigo e desaparecido Auto dos caboclinhos, da Chegança e dos Pastoris. Possui em média 36 personagens entre rei, rainha, mestre, contramestre, palhaço etc.

Os mestres criaram peças, passos, coreografias e personagens e, ao longo dos anos, foram resignificando e incluindo canções, repentes e personagens de outras brincadeiras, tais como: os caboclinhos, o bumba meu boi, o fandango, o pastoril, a La ursa, o Jaraguá e outros.

O antropólogo alagoano, Théó Brandão (2003, p. 76), descreve os diversos personagens do auto do *Guerreiro*:

O Rei, a Rainha (às vezes em número de três: Rainha dos guerreiros, Rainha dos Caboclos, Rainha da Nação), a Lira, o índio Peri e seus vassalos, o Mestre e o Contra-Mestre, os dois Embaixadores, o General, os dois Mateus, os dois Palhaços (às vezes a Catirina, homem travestido de mulher, de rosto pintado de preto e com uma boneca nos braços), o Caboclinho de Lira, a Estrela de Ouro, a Estrela Brilhante, a Banda da Lua, a Estrela Republicana, a Borboleta, a Sereia e além de figurás como no reisado.

Dantas e Aplato (2013) descrevem cuidadosamente os trajes ou figurinos (roupas) dos mestres e brincantes, como sendo variados, coloridos e imponentes. Segundo eles, são réplicas dos trajes da nobreza imperial, com cores vibrantes, cetim, lantejoulas, miçangas e muitos espelhos para espantar os maus olhados (sabedoria dos ancestrais). O índio Peri e os vassalos em trajes indígenas com penas, tangas e cocares com penas, brilhos e apliques. Agora, os chapéus ou diademas chamam a atenção de todos, são altos, brilhosos, coloridos e espelhados.



Imagem 9 – Mestra Quitéria e eu com chapéus do Guerreiro Campeão das Alagoas.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (2018).

Os chapéus dos mestres e contramestres são em forma de fachada de igreja, e os brincantes trazem a criatividade à tona com santos, peixes, miçangas e muitas fitas coloridas. Eles produzem um espetáculo coletivo recheado de muita alegria e elementos culturais afrodiáspóricos e indígenas.

DAS PARTES DA TESE

A tese foi dividida em quatro capítulos nomeados como práticas pedagógico-performativas de historicidade, de autoria, de existência e de resistência na educação infantil:

- o primeiro trata **da antiguidade à historicidade**, trazendo a historicidade como narrativas de um tempo não linear, como a reatualização do repertório e como um fazer performativo;
- o segundo discorre sobre o movimento **do anonimato à autoria**, demonstrando os processos de assinaturas dos brincantes, professoras e crianças nas brincadeiras populares por meio da produção de versos e adaptações nas músicas, de artefatos e adereços e das composições coreográficas e cênicas;
- o terceiro, por sua vez, apresenta uma reflexão **da divulgação à existência**, com dimensões pessoais, coletivas, pedagógicas e performativas, trazendo os modos de existências por meio das práticas de planejar, ensinar-formar, ensaiar, performar e espetacularizar nas brincadeiras populares;
- e, por fim, o quarto capítulo traz uma análise **da persistência à resistência**, em que procuro mostrar as reverberações das brincadeiras estudadas nas resistências de gênero e de religiosidade e que se fundem numa resistência cultural negra.

CAPÍTULO 1
DA ANTIGUIDADE
À HISTORICIDADE

CAPÍTULO 1 – DA ANTIGUIDADE À HISTORICIDADE

Neste capítulo busco pensar sobre um dos elementos de desfolclorização presente no cotidiano das instituições de educação infantil estudadas. Trata-se da historicidade das brincadeiras populares investigadas e praticadas pelas crianças das três instituições alagoanas.

Meu objetivo, neste capítulo, é analisar os elementos históricos que indicam a desfolclorização das brincadeiras populares na educação infantil. Para tal, busco responder à seguinte pergunta: de que modos os elementos históricos promovem a desfolclorização das brincadeiras populares na educação infantil?

Este primeiro capítulo demarca uma refutação ao termo “antiguidade – em que o motivo, ato ou ação deve ser antigo na memória do povo” (CASCUDO, 2012, p. 10). A afirmação do termo “historicidade” é apresentado aqui como elemento de desfolclorização nas brincadeiras populares.

1.1 HISTORICIDADE COMO NARRATIVAS DE UM TEMPO NÃO LINEAR

A discussão que proponho nesta seção é a questão da historicidade como narrativas de um tempo não linear. A partir de quatro situações ou enredos diferentes, presentes nas práticas pedagógico-performativas vivenciadas pelas professoras e crianças, percebi uma temporalidade não linear. Tal percepção se deu por intermédio: 1) da minha convivência com as crianças, observando as imagens das brincadeiras populares do passado; 2) do encontro das crianças (brincantes de Guerreiro Alagoano) com Mestre Quitéria; 3) do percurso das crianças (futuras brincantes de Cambindas) da escola até uma casa de farinha; e 4) do contato das crianças (brincantes de Nega da Costa) com os figurinos e artefatos dispostos em uma roda de conversa com a professora Flávia Tenório.

As práticas pedagógico-performativas vivenciadas pelas professoras com as crianças, em contato com os saberes dos mestres e brincantes, rompem com o elemento “antiguidade” como periodização. Isso seria um tempo linear em que as brincadeiras populares seriam reproduzidas como se fossem uma marcação antiga, velha ou senil, que na perspectiva folclorista foram transmitidas de geração a geração sem perder a sua originalidade. Tratar-se-ia, portanto, de uma concepção de tempo na qual o passado está em linha com o presente e o futuro, ligados pela repetição das práticas nas suas formas, nos seus modos e nas suas funções sociais. No tempo linear folclórico, as brincadeiras são brincadas tal qual o eram no passado.

Com efeito, o tempo linear é entendido como uma sequência cronológica de acontecimentos vividos pelos sujeitos por intermédio de ações que exigem um começo, um meio e um fim. Essa sequência cronológica é rompida pelas crianças à medida que elas se desenvolvem nas brincadeiras populares, num processo *descontinuum*, numa ruptura de tempo e espaço que funde passado e presente, memória individual e coletiva, imaginação e mobilizações de pensamentos e ações reais, que promovem nas crianças uma espécie de fusão entre tempo e espaço. Trata-se de um tempo que se mistura, que dá saltos e que é antecipado por intermédio das práticas das brincadeiras populares.

Na análise dos dados, busquei iniciar rompendo com a concepção de história linear para assumir a historicidade como uma narrativa de um tempo não linear, a partir de três perguntas: 1) quais os episódios narrados pelas professoras, pelas crianças e pelos brincantes que indicam evidências de um tempo não linear? 2) quais os efeitos das imagens que demonstram as narrativas de um tempo não linear? 3) em que momentos acontecem a fusão entre o passado, o presente e o futuro?

As respostas a essas perguntas foram surgindo nas múltiplas leituras dos materiais da pesquisa, de modo que pude perceber, pouco a pouco, como as três brincadeiras populares analisadas nas práticas pedagógicas vão produzindo tempos outros, para além do linear.

1.1.1 Da investigação das crianças que observam ou da emergência de um tempo não linear

Dentre os exemplos que anotei, no percurso investigativo no Centro Educacional Sebastião Falcão em Porto de Pedras/AL, chamo a atenção para o meu primeiro encontro com esse grupo de crianças em 17 de abril de 2019. Era a Festa de Páscoa na escola, evento que, na perspectiva de um tempo linear, faz parte do calendário escolar. No meu caderno de notas, escrevi:

Na ocasião, havia no pátio um painel com cinco palavras: ressurreição, crucificação, julgamento, traição e ceia do Senhor. Em frente havia duas mesas decoradas com vinho, pão e frutas, representando a Santa Ceia. As crianças apresentaram a Paixão de Cristo e diversas músicas alusivas aos símbolos da páscoa. E não deixaram de receber seus ovos de chocolates (Dossiê 1 – Cambindas, 2019, p. 1).

A professora Elba Santos, envolvidíssima com suas crianças, levou-as para a sala de aula e fez a minha apresentação; em seguida, ela ofereceu o lanche e alguns ovos de chocolates (presente da prefeitura da cidade). Notei a influência do cristianismo no currículo da educação infantil, com forte influência da valorização das datas comemorativas nas

práticas pedagógicas das professoras. Percebi que as crianças não compreendiam as palavras escritas na parede e muito menos a decoração, o foco delas estava na apresentação da música, no lanche e nos ovos de páscoa.

Essa primeira situação cumpria um ritual de tempo linear, cronológico e típico da cultura cristã, que seria rompido na semana seguinte com a apresentação da brincadeira popular Cambinda na sala de aula. As ações pedagógicas propostas pela professora Elba Santos aconteceram por meio da apresentação de imagens (fotográficas) de outras crianças brincando de Cambindas e por meio da projeção de dois filmes (pequeno documentário, *Cambindas Palmeirense de Porto de Pedras*, de 2010¹⁵, e Vídeo das *Cambindas Berto da Quinquina*, de 2019¹⁶) das Cambindas adultas do passado e do presente naquele lugar. Vemos esses momentos nas imagens abaixo:



Imagem 10 – Eu no centro, a partir da minha direita os olhares curiosos das crianças Milena (5 anos), Jadson (5 anos), Caio (5 anos), Micael (5 anos) e Cauê (5 anos) da Pré-escola.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (07/05/2019).

Foi a partir da observação das crianças (futuras brincantes de Cambindas), fitando as imagens fotográficas e fílmicas de brincantes de Cambindas do passado, que pude perceber a emergência de um tempo não linear. A historicidade é revelada aqui na curiosidade infantil em ver as fotografias de outras crianças brincantes de Cambindas do ano de 2017 e nos vídeos

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J4UNpvLY_So

¹⁶ Vídeo de meu acervo pessoal, gravado no carnaval de 2019, das Cambindas sob a liderança do Mestre Berto da Quinquina e Mestre Claudionor.

de 2010 e 2019. Essa prática investigativa das crianças, junto com a professora e eu, abriu possibilidades para pensar a produção de narrativas sobre as Cambindas em sala de aula.

As crianças, então, reconheceram a professora e algumas crianças brincantes de Cambindas nas fotografias e fizeram uma série de perguntas sobre a minha chegada à escola, em 07 de maio de 2019, e sobre a brincadeira popular:

Milena (5 anos) – Como é o seu nome?

Eu – Meu nome é Bruno.

Milena (5 anos) – O que você veio fazer aqui?

Eu – Eu vim estudar com vocês.

Hadassa – Estudar o quê?

Eu – Estudar e aprender com vocês sobre as Cambindas. Vocês conhecem as Cambindas?

Jadson (5 anos) – Cambinda é um passarinho.

Washington (5 anos) – Não menino, Cambinda é uma dança. O meu pai dança Cambinda no carnaval.

Alerandro (5 anos) – Olha tio, os homens se vestem de mulher e dança pelas ruas.

– Tio, o ano passado, no carnaval, minha mãe me levou pra olhar as Cambindas. O meu tio brinca de Cambinda lá na Lage (Dossiê 1 – Cambindas, 2019).

Esses diálogos foram detonadores para o início do processo de pesquisa com as crianças, principalmente para a entrada no campo e para a aproximação com as crianças e com a professora em sala de aula. Em frente às fotografias de pessoas brincando de Cambindas, aquelas crianças tiveram o prazer de ver, conversar e produzir narrativas sobre a brincadeira popular, o lugar e suas histórias. Essas narrativas infantis trouxeram demarcações de elementos históricos que expressavam temporalidade, espaços e relações sociais da brincadeira popular em Porto de Pedras.

Ali iniciei uma aproximação por meio de uma roda de conversa, pautada em muitas perguntas: quem é você? O que você veio fazer aqui? Você tem carro? Quantos anos você tem? Você é criança pra estudar com a gente? Fui respondendo e criando um vínculo com elas. Envolvido numa conversa com as crianças, cheia de perguntas sobre mim e sobre o que eu estava fazendo naquela sala de aula, iniciei um processo de interações, conquistas, confiança, afetos e trocas de conhecimentos, que foram se tornando significativos ao longo da pesquisa e serviram como abertura para os futuros momentos de brincadeira que estavam por vir. Nesses momentos, intuí a experiência de um tempo não linear, uma desconstrução do tempo linear, ou seja, a fusão do antigo com o presente, que provocou nas crianças o desejo de brincar de Cambinda. Comecei a perceber que a ideia de antiguidade do folclore poderia não ser a mais adequada para pensar com precisão aquelas práticas.



Imagem 11 – Olhares curiosos das crianças Alerandro (5 anos), Washington (5 anos), Micael (5 anos) e Cauê (5 anos) para as fotografias das crianças cambindeiras de 2017.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (08/05/2019).

A imagem acima mostra as crianças visualizando outras imagens (fotografias) e desenvolvendo suas primeiras impressões estéticas sobre as Cambindas. Nesse momento, as crianças conheceram outras crianças brincantes do ano de 2017 e identificaram seus nomes, bem como se divertiram ao ver a fotografia de sua professora vestida de Cambinda e outras imagens das Cambindas adultas. Havia ali (tanto na Imagem 10 como na Imagem 11), nos olhares infantis, uma conexão entre o passado, o presente e o futuro.

Ao produzir uma conexão, a partir das imagens, entre as crianças vestidas de Cambindas com as Cambindas adultas, nas quais dois pais das crianças estavam retratados a participar da brincadeira no carnaval, o passado e o presente se fundiram numa dimensão de ruptura com o antigo e suscitaram a percepção de que aquelas imagens provocaram nas crianças um sentimento de pertença com os elementos culturais do lugar e as suas representações na vida das pessoas, durante o período de carnaval e fora dele, pois mensalmente os cambindeiros adultos reuniam-se para brincar de Cambindas. Algumas crianças conviviam com essa prática performativa e acabaram presentificando as imagens, estabelecendo relações entre as imagens antigas e aquelas vivenciadas no seu presente, e que geraram a motivação para brincar.



Imagem 12 – Crianças dançando ao som de batuque no filme das Cambindas adultas.
Fonte: Foto de Washignton (5 anos) (08/05/2019).

Acima, sobre a lente de Washington (5 anos), outras crianças reproduzem a brincadeira, por meio da imitação das músicas, das batucadas e das danças. Após a apresentação de dois filmes, a professora apresentou um pequeno documentário sobre as Cambindas Palmeirense da Mestra Terezinha (*in memoriam*), de 2010, e um pequeno vídeo sobre as Cambindas Berto da Quinquina, do carnaval de 2019. Essa imagem capta a alegria das crianças ao conhecerem as histórias das Cambindas em Porto de Pedras e ao terem acesso à alegria contagiante dos cambindeiros no carnaval da cidade. No vídeo, a Mestra Terezinha fala sobre o grupo de Cambindas Palmeirense (povoado de Porto de Pedras). A imagem mostra, ainda, a alegria das crianças ante a musicalidade dos batuques, dos tambores e dos versos cantados pelo mestre e pelos responsórios dos cambindeiros.

A professora Elba Santos, em sua explicação, falou dos nomes dos mestres e brincantes dos três lugares de Porto de Pedras e narrou que, em 2017: “As crianças da pré-escola do sexo masculino brincam, cantando e dançando, vestidos de *Cambindas* na escola e nas ruas da cidade, onde são recebidas com muitos aplausos e carinho do público” (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 2019, p. 10).

Em sua explicação, a professora retomou na roda de conversa com as crianças uma certa preocupação em apresentar a caracterização da Cambinda num tempo linear, preocupou-se em trazer a palavra CAMBINDA e, a partir desse nome, ela gerou uma sequência didática que objetivava refletir com as crianças o tempo e o espaço das Cambindas naquele lugar.

Essa sequência didática partia da discussão com as crianças sobre o conceito de Cambindas em Porto de Pedras, que, para as crianças, era uma dança do carnaval ou um passarinho, enquanto, para professora, era uma brincadeira popular de origem negra. Ela me convidou para partilhar a origem do termo “Cambinda ou Cabinda” pela leitura do texto *As culturas bantus*, no livro *As culturas negras do outro mundo*, do médico, antropólogo e pesquisador alagoano Arthur Ramos (2013), que afirma que a origem do termo “cabinda ou cambinda” vem dos povos Congos, Cabindas¹⁷ em Angola, como negros e negras que constituíram a cultura bantu (falam a língua bantu). Eles vieram como escravizados/as e desembarcaram nos portos do litoral (oceano Atlântico) do Brasil, vindos da África. Trouxeram, além dos elementos étnicos, suas bagagens culturais, as sabedorias populares dos seus ancestrais, as religiões, os festejos, as comidas e muitas outras manifestações (RAMOS, 2013).

Para Arthur Ramos, os Cabindas eram os Congos, que vieram ao Brasil, intimamente ligados aos Angolas, os povos negros com perfil antropopsicológico (influências culturais e sociais nos comportamentos e processos mentais dos sujeitos) quase idêntico e com culturas equivalentes. O autor faz, também, uma rápida descrição dos cultos dos Cambindas, que faziam suas macumbas, de origem angola-congolense, e adoravam as suas divindades oriundas do quimbundo, ou seja, religião e culto de procedência bantu, em sincretismo “gegê-nagô-bantu” (RAMOS, 2013, p. 269).

Não é minha intenção trazer aqui uma vasta explicação dos conhecimentos sobre as religiões de origem ou matriz africana. Mas quero registrar os significados do termo “cabindas ou cambindas”, como povo negro, lugar da África, culto religioso e, posteriormente, uma brincadeira popular no litoral alagoano.

A professora Elba Santos, em sua explicação para o coletivo de crianças, articulou uma exposição da diáspora africana, dividindo a turma em dois grupos: africanos e brasileiros. Localizou a África e o Brasil no mapa-múndi (globo), conforme a imagem abaixo, e mostrou que esses lugares são separados pelo oceano Atlântico, de maneira que o mar que banha o lugar de onde vieram as Cambindas (negras africanas) é o mesmo mar que banha a cidade de Porto de Pedras.

¹⁷ Cabinda é uma província de Angola.



Imagem 13 – Professora Elba Santos contando a História da diáspora com o Globo.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (08/05/2019).

Para a professora Elba Santos:

Somos todos descendentes da África e nossos antepassados saíram no navio até o Brasil, que é um lugar de festa. As Cambindas significam povo negro vindo de Angola, uma província da África, ou é um lugar de Angola. Mas como o Brasil gosta de carnaval, aqui em Porto de Pedras, tornou-se uma dança, ou seja, uma brincadeira popular, que os homens se vestem de mulheres negras para brincar de Cambindas no carnaval ou em qualquer tempo (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 08/05/2019).

Nesse mesmo dia, a professora Elba Santos, após o intervalo, retomou o tema da diáspora afro-brasileira, por meio da fala de Pedro Álvares Cabral, que, ao chegar ao Brasil, encontrou os indígenas que cantavam, brincavam e viviam neste território. Em parte para resolver alguns conflitos entre as crianças, que, por sua vez, não estavam muito interessadas em ouvir as histórias de exploração do Brasil pelos portugueses, ela enfatizou os costumes dos indígenas, que protegem a natureza e eram nativos americanos. Em seguida, ela afirmou que:

[...] os portugueses queriam pessoas que trabalhassem para eles. Foram na África e trouxeram os negros em navios negreiros. Mas aqui em Porto de Pedras os homens no carnaval se vestem de mulheres para homenagear as mães, as esposas e as filhas descendentes de negros e indígenas (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 08 de maio de 2019).

Apesar da preocupação da professora com esses saberes históricos, as crianças não deram muita atenção a essa explicação, pois os corpos infantis queriam brincar de Cambindas, mesmo sem figurinos e adereços típicos da brincadeira popular.

Nesse dia, a professora também trouxe um verso de Cambinda de sua autoria: “Sou pequeno, mas sou bamba / não faço verso ruim / meu nome é Elba Santos / Quem tiver bom venha a mim” (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 08/05/2019, p. 6), além de um apito, e propôs o primeiro ensaio da brincadeira no pátio da escola.

A primeira reação das crianças foi a criação de movimentos circulares ao som do batuque da caixinha de som da professora. Elas produziram, ao seu próprio tempo, práticas corporais de rodopios. Elas começaram a brincar de Cambinda, mas ao som do apito elas paravam e tapavam os ouvidos. O apito, apesar de ser o ordenador das coreografias da brincadeira, tornou-se um som estranho aos ouvidos das crianças.

Pareceu-me que todas essas práticas, especialmente a brincadeira final, não se adequavam à ideia de antiguidade. Nada de antigo havia naquela prática. As crianças, ao brincar, produziam suas histórias pelo processo de descoberta e memória coletiva, ao identificar-se culturalmente com a brincadeira popular. E isso as permitia encontrar um sentimento de alegria e pertença negra.

Nessa experiência, do brincar pela primeira vez no pátio da escola, as crianças produziam seus próprios ritmos, criavam seus movimentos diferenciados por meio das suas performances corporais. Os instrumentos de percussão, pandeiro, chocalho e o apito, possibilitaram, por meio das histórias escutadas e dos filmes assistidos em sala de aula, um processo de descoberta dos movimentos corporais das Cambindas, a realização de evoluções coreográficas coletivas das crianças, sob o comando do apito da professora Elba Santos, e a apreensão das memórias coletivas negras por intermédio das repetições dos versos da música, que suscitavam alegria.

A prática de observação de imagens aconteceu, também, na escola em Quebrangulo, na turma da Pré-escola II-A, na sala de aula da professora Flávia Tenório, com as crianças que futuramente brincariam de Negas da Costa. Ela iniciou o trabalho pedagógico no dia 18 de setembro de 2019, com o subtema de um Projeto Didático chamado *Nossa Cultura Popular – As Negas da Costa*, tendo como detonador da conversa, sobre as narrativas históricas das Negas da Costa, o lugar que as crianças habitavam.

A professora Flávia Tenório organizou um acervo fotográfico das crianças do Centro Educacional João Paulo II, em um painel (conforme Imagem 14), trazendo a historicidade por meio das imagens de diversas turmas que já brincaram de Negas da Costa desde 2001. Vale salientar que a brincadeira popular Nega da Costa, como prática performativo-pedagógica, foi institucionalizada no Projeto Político Pedagógico da escola. Por isso, a escola já possuía os figurinos, artefatos, instrumentos musicais, o acervo fotográfico e videográfico da brincadeira

popular naquele lugar. Tanto a diretora como a coordenadora pedagógica estão envolvidas no apoio pedagógico, financeiro e cultural.



Imagem 14 – Pannel de fotografias de Grupos de Negas da Costa
Fonte: Foto de Bruno Duarte (05/11/2019).

Na manhã do dia 19 de setembro de 2019, a professora Flávia Tenório apresentou para as crianças, numa roda de conversa, as fotografias das imagens dos brincantes/personagens da brincadeira popular Nega da Costa. Após mostrar o painel de fotos e contar a história dos negros e da escravidão no Brasil, ela enfocou os processos de existência e resistência dos povos negros para a sua sobrevivência em Quebrangulo. A professora usou a roda de conversa como processo de prática dialógica, um espaço de ouvir e ser ouvida, um lugar de ajuda e de aprendizagens com uma participação guiada. As crianças, por sua vez, expressavam narrativas não lineares, conforme suas falas:

Jonas (5 anos) – A Nega da Costa é preta e veste roupa branca.

Alisson (5 anos) – Ela brinca com a pessoa e dá pirulito.

Abne (5 anos) – Ela é preta e usa uma roupa branca e tem um pano na cabeça.

Felipe (5 anos) – Ela usa saia e desfila.

Yure (5 anos) – A Nega da Costa tem uma camisola branca e sai pelas ruas cantando com um balaio de flor.

Débora (5 anos) – A Nega da Costa é preta, tem uma roupa branca, tem um negócio amarrado na cabeça e usa batom (Dossiê 2 – Nega da Costa, 18/09/2019, p. 11).

As narrativas das crianças acima podem ser evidenciadas por meio da Imagem 15, em que a professora na roda circula as imagens dos personagens da brincadeira popular Nega da Costa e provoca nas crianças esse trânsito do tempo não linear.



Imagem 15 – Crianças Henrique (5 anos), Julia (5 anos), Gabriele (5 anos), Yure (5 anos) e Rafael (5 anos) apreciando uma fotografia.

Fonte: Foto de Arnon (5 anos) (07/05/2019).

As imagens do passado só fortalecem o presente e suscitam a produção de conceitos trazidos pelas crianças. Elas conseguem trazer a descrição da Nega da Costa, num processo argumentativo em que de modo investigativo falam e expressam seus pensamentos com as suas próprias palavras. A descrição da professora sobre como vestiam-se as Negas da Costa e o Preto Velho foi a seguinte:

Naquele tempo quem usava essas roupas brancas eram as pessoas para trabalhar, porque era muito quente e as negras escravas usavam essas roupas brancas e lenços na cabeça para se proteger do sol, agora elas também usavam o balaio de flor, para representar a mãe das negras. Hoje é uma representação da colheita das flores que elas plantam e arrumam num balaio feito por elas à mão, e coloca na cabeça na hora que elas estão brincando, dançando e cantando com suas saias rodadas e com o balaio de flor na cabeça, ela representa a mãe velha e o outro é o preto velho. Ela é a mãe das negras (Dossiê 2 – Nega da Costa, Flavia Tenório, 2019).

Tanto as crianças como a professora conseguem expressar essa liberdade atemporal. Há nessas práticas e nesses diálogos a expressão de um tempo móvel que transita o tempo todo entre o passado e o presente, mas que é reverberado no próprio ato de brincar, ora na

descrição dos brincantes e personagens, ora nas memórias e práticas coletivas das cores dos figurinos e dos artefatos usados pelos brincantes ao longo do tempo. Ficou evidente para mim que a professora não procurava uma antiguidade da brincadeira, no sentido de enxergar no passado um repositório imutável da brincadeira. Nessa prática pedagógico-performativa estudada, o passado é apenas um elemento, a brincadeira, por sua vez, acontece em múltiplas relações, mas ainda assim no presente.

Nas duas experiências acima, em que o ato de observar imagens antigas das brincadeiras populares sugere a compreensão da historicidade como narrativas de um tempo não linear, as crianças se apropriam do passado e logo o atualizam nas brincadeiras do presente e nos modos como as narrativas transitam pelo tempo e pelo espaço sem seguir uma cronologia entre os acontecimentos.

As cenas vivenciadas vão mudando, expandindo-se e ganhando novas possibilidades, por meio de um fluido e dinâmico ato de brincar em que a historicidade é produzida pelas crianças pela tomada de consciência dos elementos das brincadeiras populares e pela ressignificação desses elementos de forma livre e coletiva (junto e separado ao mesmo tempo).

Vimos, assim, apenas a emergência da ideia de um tempo não linear na pesquisa; agora, ocupar-me-ei em destacar melhor esse argumento em variações e novos exemplos.

1.1.2 Do tempo e das narrativas com Mestra Quitéria

O próximo exemplo busca pensar a historicidade como uma narrativa de um tempo não linear a partir do encontro das crianças da Creche Municipal Paulo Brandão com a Mestra Quitéria, do Guerreiro de Viçosa.



Imagem 16 – Turma da Pré-escola II com a Professora Edleuza Santos explicando a História do Guerreiro de Viçosa.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (02/10/2019).

A imagem acima mostra a professora Edleuza Santos com as crianças em sua sala de aula: ambiente repleto de cartazes coloridos (sobre os nomes das crianças, números, calendário, dias da semana e clima), um quadro verde com o alfabeto completo com as letras coladas em cartolinas em formato de círculo e um cartaz com a descrição de alguns tópicos da história do Guerreiro Alagoano na comunidade de Frei Damião. Tal fato mostra que o Guerreiro Alagoano é uma brincadeira popular tradicionalmente alagoana. Ela teve origem em 1930, na cidade de Viçosa, numa ressignificação do Reisado com a inserção de outras brincadeiras no enredo, que possui muitos brincantes e personagens (figuras e entremeios) e da qual Mestre Sebastião e Mestra Quitéria são protagonistas desde a década de 1960 (Dossiê 3 – Guerreiro Alagoano, 02/10/2019).

No dia 16 de outubro de 2019, em uma roda de conversa entre as crianças e a professora Edleuza Santos, iniciou-se um diálogo sobre um parque de diversão que havia chegado na comunidade em comemoração ao padroeiro do lugar. As crianças falaram que

foram ao parque de diversão e brincaram nos brinquedos grandes (roda gigante, carrossel, cavalinhos, carrinhos e barcas). No meio da conversa a professora pergunta:

Professora Edleuza Santos – Vocês viram o Guerreiro de Viçosa da Mestra Quitéria?

Dávila (6 anos) – Eu vi a tia Quita dançando Guerreiro na porta da outra escola.

Professora Edleuza Santos – Pra vocês, o que é o Guerreiro?

Sofia (6 anos) – Guerreiro é dançar.

Professora Edleuza Santos – O Guerreiro é um grupo de dançadores e cantadores semelhante ao Reisado, com o maior número de figurantes e episódios. E a maior riqueza de trajes e enfeites de igrejas e coroas nas cabeças, e maior beleza nas músicas e peças

Professora Edleuza Santos – Quem conheceu o seu Sebastião do Guerreiro?

Sofia (6 anos) – Ele dançava e cantava o Guerreiro com a vó Quita (Dossiê 3 – Guerreiro Alagoano, 16/10/2019).

A professora leu a biografia de Mestre Sebastião (*in memoriam*), esposo da Mestra Quitéria, e as crianças ficaram atentas à história daquele produtor de cultura popular da comunidade. Sofia (6 anos), neta de Mestra Quitéria e pequena brincante do Guerreiro de Viçosa, começou a demonstrar os passos do Guerreiro por meio de um bailado sobre o verso “Guerreiro cheguei agora, nossa Senhora é nossa defesa”, cantado pela professora Edleuza Santos, que nesse dia trouxe a figura de um brincante em xilogravura para as crianças pintarem.



Imagem 17 – Desenho de Mércia Silva (artista alagoana) uma xilogravura de um brincante de Guerreiro.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (2019).

As crianças pintaram com lápis de cor o desenho xilografado de um brincante do Guerreiro Alagoano da artista Mércia Silva (2019), coloriram o chapéu, as fitas e a roupa do

personagem. A atividade pedagógica da professora Edleuza Santos aproximou as crianças dos detalhes estéticos presentes nas produções dos chapéus e roupas, e ela destacou a importância da Mestra Quitéria na liderança da brincadeira popular na comunidade Frei Damião. Ela falou para as crianças sobre algumas memórias do Mestre Sebastião e sua esposa Mestra Quitéria, sobre suas andanças em vários lugares do estado de Alagoas com a brincadeira popular e também explicou o poder dos mestres em criar versos, rimas e peças. Ela também sinalizou para as crianças que Mestra Quitéria iria visitar a creche e brincar com elas.

Dias depois, em 30 de outubro de 2019, as crianças ficaram surpresas com a visita na sala de aula de Mestra Quitéria. Nesse dia as crianças interagiram com ela e fizeram algumas perguntas sobre o Guerreiro de Viçosa. Ela, com muita emoção, contou a história do seu esposo (Mestre Sebastião) e como ele tornou-se um mestre do Guerreiro.

Ela contou que, desde 1930, as pessoas brincavam de Guerreiro, e que seu marido aprendeu desde criança, ao ver o Guerreiro Leão Aprovado, e com a Mestra Joana Gajuru, muitos anos atrás. Falou sobre as peças que seu esposo e ela tiravam no improviso¹⁸ e que ela guardava em sua memória. As crianças, atentas às histórias de Mestra Quitéria, pediram-lhe que cantasse as músicas que elas já vinham ensaiando com a professora. Mestra Quitéria cantou *Amor de meia*, além de ensinar a música e a dança para a turma.



Imagem 18 – Da esquerda para a direita: Emilly (5 anos), Sofia (6 anos), Emanuel (6 anos), Viviam (6 anos), Mestra Quitéria, Eloisa (6 anos), João (6 anos), Ramir (6 anos), Júlia (6 anos) e Cintia (6 anos).

Fonte: Foto de Bruno Duarte (30/10/2019).

¹⁸ “Tirar no improviso” é muito comum entre os mestres da cultura popular. Eles criam versos e poéticas ao vivo (repente), ou seja, “tirar no improviso” é tudo aquilo feito ou dito sem preparação ou ensaio prévio. Geralmente alguns versos originalmente de improviso são memorizados pelos brincantes e são incorporados no repertório.

Ocorreu, nessas práticas pedagógico-performativas, um encontro de poéticas, de afetos e de muitas risadas. Mestre Quitéria foi muito alegre e sorridente, transmitiu às crianças e professora seus saberes populares com muita propriedade e sentimento de pertença.

Observar Mestre Quitéria me deu a sensação de que, na brincadeira, o passado não é fixo, ele é conduzido até o presente numa sucessão de variações. O encontro das crianças com Mestre Quitéria possibilitou esse movimento temporal que funde novamente o passado, o presente e o futuro. As crianças, nesse encontro, aprenderam as coreografias e as músicas cantadas pela própria autora dos versos, mas, ao contrário de uma visão folclorista, imposta de fora aos brincantes, Mestre Quitéria não estava preocupada com a repetição *ipsis litteris* da canção e da dança que ensinava, ela estava brincando a partir de tais referências, ligando seu próprio passado ao presente das crianças.

1.1.3 A casa de farinha: tempo não linear como pertencimento

Volto agora ao Centro Educacional Sebastião Falcão e à prática da brincadeira popular Cambinda. Após o primeiro momento das crianças com a brincadeira, nas rodas de conversas com a professora Elba Santos, elas conversaram sobre as suas sensações na brincadeira das Cambindas e a professora introduziu a necessidade de se conhecer a casa de farinha¹⁹ como lugar de pertencimento afro-brasileiro, de trabalho e produção de vida. Lá, os brincantes adultos de Cambindas produzem o seu sustento na produção da farinha e ressignificam seus saberes originários ao longo do tempo.

A professora Elba falou sobre a importância dos negros oriundos da África e como as Cambindas surgiram no carnaval da cidade, para reafirmar a valorização das mulheres negras (angolanas), que povoaram a costa alagoana e trouxeram os seus conhecimentos originários (africanos) à lavoura, à plantação de coco e à produção de derivados do coco (cocada, óleo, doces e artesanatos); à plantação da cana de açúcar e a seus produtos (açúcar, cachaça e álcool); à plantação de mandioca e à produção de farinha e outros quitutes.

Dessa conversa adveio a proposta de visitarmos a Praça Padre Cícero e a Casa de Farinha, bem ao lado da instituição escolar e bem conhecida pelas crianças.

¹⁹ A casa de farinha é o local onde acontece o processo de transformação da mandioca em farinha. É lá que acontece a fabricação da farinha de mandioca, beiju e outras massas (tapioca e puba).



Imagem 19 – Praça Padre Cícero a 150 m da Escola.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (25/07/2019).

Na Praça Padre Cícero, um dos Santos da Igreja Católica mais venerado do Nordeste (Imagem 19), chama-nos atenção a quantidade de casas de barro e taipa (Imagem 20) ao seu redor, caracterizando a simplicidade do povo da região. E, entre a escola, as casas de taipa e a praça, estava uma tradicional casa da farinha e uma plantação de mandioca, que se tornaram coadjuvantes na compreensão da historicidade como narrativa de um tempo não linear.



Imagem 20 – Casas de Taipa a 100 metros da Escola.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (25/07/2019).



Imagem 21 – Visita a Casa de Farinha.
Fonte: Foto de Edjeferson (25/07/2019).

Tanto a Imagem 20, uma casa de taipa na rua da escola, quanto a Imagem 21, que mostra a casa de farinha, caracterizam a pertença da brincadeira das Cambindas ao lugar, à história e às identidades das crianças. Aqui, portanto, tempo não linear significa uma ligação de pertencimento na qual diferentes dimensões de pertencer (a diferentes tempos, a diferentes lugares, a diferentes modos de vida e de relações de trabalho) se amalgamam na brincadeira.

Não se trata de antiguidade do lugar, mas de um lugar em que os sujeitos históricos produzem seus modos ou meios de vidas e preservam suas tradições culturais pelo trabalho na lavoura e na produção de alimentos, artesanatos e adereços para embelezarem as suas vidas. Em suma, espaço de pertencimento das crianças, da professora Elba Santos e dos brincantes, local de inspiração para brincar de Cambindas.

Durante a visita à casa de farinha, por exemplo, as crianças ficaram curiosas e perguntavam à professora sobre a plantação da maniva²⁰ até o crescimento da macaxeira (ou mandioca) e todo o processo de produção da farinha. Reafirmavam, nessas perguntas, a fusão do passado com o presente. Edjeferson (5 anos) foi quem fotografou o ambiente da casa de farinha sobre múltiplos espectros, durante a visita. Ele conseguiu registrar algumas imagens

²⁰ é o caule na mandioca. Quando cortado em partes, esse caule serve para a plantação e dele nascem as mandiocas.

que foram importantes para enxergar o olhar da criança sobre o entorno da casa de farinha. Vejamos abaixo algumas de suas imagens.



Imagem 22 – Professora Elba Santos e as crianças conhecendo a plantação da mandioca.
Fonte: Foto de Edjeferson (5 anos) (07/05/2019).



Imagem 23 – Olhar curioso sobre o nascimento da mandioca.
Fonte: Foto de Edjeferson (5 anos) (25/07/2019).



Imagem 24 – Olhar da criança dentro do forno de cozinhamento da farinha de mandioca.
Fonte: Foto de Edjerferson (25/07/2019).

Essas três imagens, registradas sob o olhar infantil, mostram a curiosidade das crianças, em olhar a plantação de mandioca, o crescimento de uma planta da mandioca e a fofalha, seguida da explicação da professora de como funciona o cozido da mandioca ralada, a prensa e a transformação em farinha. A visita enfatizou o pertencimento da brincadeira à cultura negra, herdada dos africanos que povoaram aquela região litorânea. Esse pertencimento, expresso em costumes, vocabulário, práticas, amalgama-se à brincadeira como um tempo fora do tempo, como um tempo não ligado ou linear, no qual uma coisa se sucede à outra, mas em que há uma espécie de fusão entre passado, presente e futuro.

Após a visita, Geovana (5 anos) faz um desenho (Imagem 25) retratando os lugares de Porto de Pedras: Salinas, Centro e Curtume, destacando o oceano Atlântico, trajeto das negras vindas de Angola até Alagoas em navios negreiros (representado pelo barco), as diversas casas de barro e taipa do lugar em que elas moram e a escola.

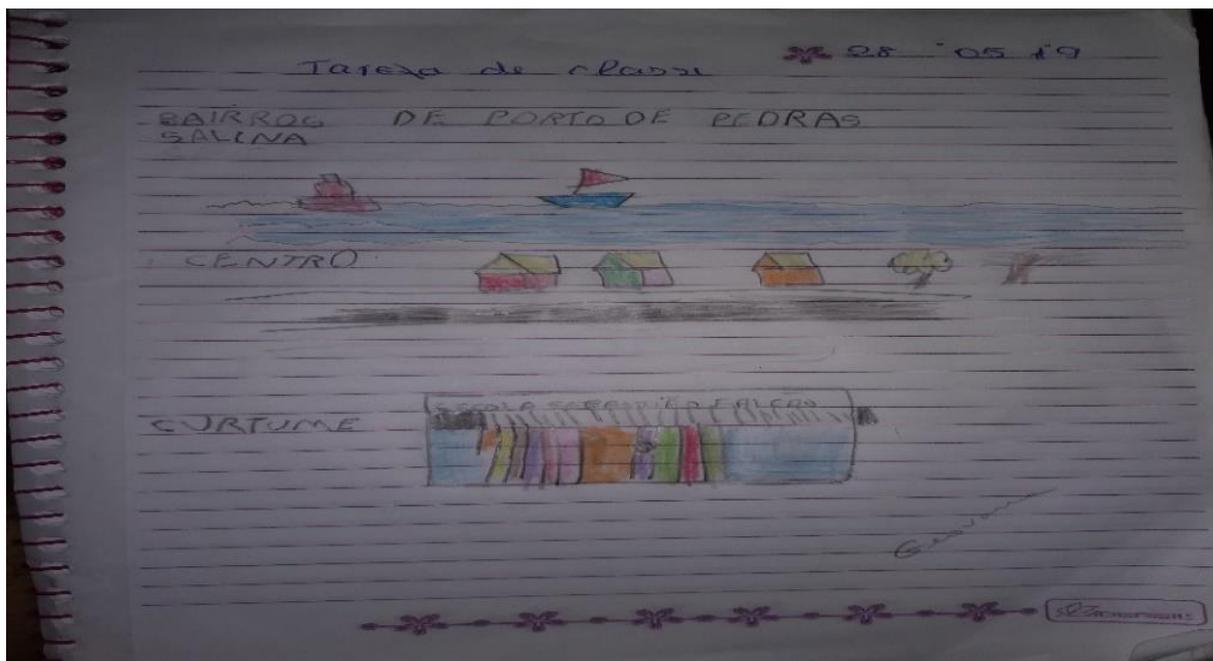


Imagem 25 – Desenho da Geovana no caderno dos lugares de Porto de Pedras.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (26/07/2019).

Pelo desenho, Geovana demonstra o conhecimento do lugar em que reside, trazendo um pouco dos aspectos geo-históricos, apresenta a Praia do Patacho com suas atividades turísticas (passeio de barcos e jangadas) e econômicas (pesca e o comércio local). Destaca, no desenho, o povoado de Salina, local no qual, no passado, havia uma salgadeira (fábrica de sal) e um curtume (lugar onde se salgavam as peles de animais e se curtumizava o seu couro para a fabricação de sapatos, bolsas, celas e outros artigos artesanais). Hoje, a Salina e o Curtume tornaram-se povoados ou bairros praiheiros com grupos de Cambindas, que no carnaval saem às ruas com suas músicas, danças e versos, animando o povo da localidade.

Essa visita reafirmou, portanto, o pertencimento, para mim, das identidades negras das crianças e da professora e mostrou a brincadeira como proporcionando a experiência de uma não linearidade do tempo. Como essa prática aparece como um tempo não linear? Como ela desconstrói a ideia de antiguidade? O velho aparece no presente, o antigo está no agora. Trata-se de um tempo que é produzido e narrado como camada (extrato) de tempo, pensando as experiências humanas no tempo. A casa de farinha existe há muito tempo e traz conhecimentos herdados dos antepassados, que são, no entanto, reatualizados o tempo todo nas práticas pedagógico-performativas estudadas. Essas narrativas atribuem sentidos à vida das crianças e elas produzem sentidos a partir dessas experiências históricas no tempo presente. O presente remete ao passado e pode-se ver, assim, um vai e vem nessa dimensão.

1.1.4 Um passado móvel e movente

Um quarto e último exemplo, sobre o tempo não linear nas brincadeiras estudadas, tomei do trabalho de campo no Centro de Educação Infantil João Paulo II com as professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo, nas práticas com a Nega da Costa.

Uma das práticas pedagógico-performativas utilizadas pela professora Flávia Tenório foi trazer, a uma roda de conversa, objetos (cachimbo, colares de contas, bengala e balaio de flor) e as roupas da mãe preta e do preto velho. Aqui, nesse exemplo, como ver-se-á adiante, a ideia de um tempo não linear se expressa na concepção de um passado que é notadamente móvel.

Em 10 de outubro de 2019, a professora Flávia Santos projetou o filme *O filho do vento*²¹, de Rogério Andrade Barbosa (2002) e ilustração de Graça Lima, com cerca de 24:30 minutos. O filme é baseado numa lenda africana sobre o vento e sua apresentação intentava, segundo me disse a professora, inspirar o sentimento de pertença negra entre as crianças. Durante a projeção, as crianças ficaram brincando com os nomes do vento, com a boca e repetiam os sons: “fuuur e chiiii...”. Logo após a brincadeira de imitação dos sons do vento com a boca, a professora convocou as crianças para uma roda de conversa e, então, empreendeu uma discussão coletiva sobre a história escutada.

No centro da roda ela colocou as roupas da mãe preta e do Preto Velho, bem como o balaio de flor, o cachimbo, o pilão, o carvão, a Calunga, o colar de contas e a bengala.

A professora pediu a Lorena (5 anos) para identificar as roupas e as indumentárias dos personagens da Nega da Costa. Nesse dia, o fotógrafo escolhido foi Arnon (5 anos). As crianças ouviram a história das Negas da Costa pela professora Flávia Tenório e, em seguida, Ícaro (5 anos) vestiu-se da personagem de Nega da Costa do balaio de flor, enquanto Jonas (5 anos), vestido de Preto Velho, brincou com o pilão, fazendo de conta que amassava carvão, e acarinhou a boneca Calunga, chamando a Nega da Costa (Ícaro, 5 anos) de filha. As crianças levantaram-se e começaram a dar a benção ao Preto Velho, numa representação de respeito ao pai velho e à ancestralidade.

²¹ Filme *Histórias Infantis - O filho do vento* (Livro de Rogério Andrade Barbosa e Ilustração de Graça Lima). Disponível em: <https://youtube/1thkoFNasY>. Acesso em: 02 jul. 2021.



Imagem 26 – Contato das crianças Abne, Arnon, Felipe, Milena, Yure, Debora, Júlio, Jonas, Alisson, Lorena, Ana, Alison Afonso, Neco e Natanael com o figurino e os adereços da Nega da Costa e Preto Velho.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (05/11/2019).



Imagem 27 – Brincadeiras e movimentos das crianças. Da esquerda para a direita: Neco (sentada), Bruno Duarte, Ícaro e Jonas (com os figurinos e adereços).
Fonte: Foto de Arnon (5 anos) (05/11/2019).

Outras crianças pediram para vestir-se de Preto Velho. Jonas passou a roupa para Abnes (5 anos), que simulou uma cena de um velhinho encurvado e com o cachimbo na boca

e bengala na mão, demonstrando na roda carinho por sua filha, pela Calunga e pelas outras crianças. Arnon e outras crianças pediram para vestir-se e a professora explicou a história daqueles personagens, trazendo os significados de cada roupa ou indumentária e artefatos. Mas o prazer das crianças foi mesmo rodopiar com a saia rodada e fazer a representação do Pai da Nega da Costa. Em seguida, a professora trouxe um aparelho de som e reproduziu, a partir de um *pendrive*, uma música de batuques afro-brasileiros e as crianças brincaram, cantaram e dançaram. As crianças trocaram de roupas e cada uma escolheu o personagem que queria experimentar.

Nessas práticas pedagógico-performativas de brincar com o vento e, em seguida, brincar com os personagens da brincadeira popular Nega da Costa, o tempo foi suspenso, não havia linearidade ou ligação direta com o passado. As crianças, ao brincar no tempo e no espaço escolar, fazem a fusão do tempo passado com o tempo futuro no próprio presente. Trata-se, portanto, de um passado não apenas móvel, que se movimenta no presente, mas, ainda, que mobiliza os partícipes, produzindo práticas moventes.

Por fim, a historicidade, como narrativas de um tempo não linear, respeita o tempo dos sujeitos naquilo que lhes é próprio, em seus lugares, em seus costumes, em suas tradições, em seus saberes, em suas brincadeiras, em suas formas de vida cotidiana e em seus modos de ver, ser e agir no mundo, respeitando os saberes afrodiaspóricos ou originários (africanos e indígenas) dos mestres, dos mais velhos e da ancestralidade.

Concordo, nesse sentido, com os estudos de Luciana Hartmann (2013) sobre as narrativas orais das crianças com base nas produções de Victor Tuner e Richard Schechner. Segundo ela, a Antropologia da Performance:

[...] permite a análise de fenômenos dinâmicos, ambíguos, multivocais, multissensoriais e efêmeros, cuja ênfase em alguma medida, esteja posta em suas qualidades estéticas. Nessa perspectiva, o teatro, os jogos, as festas, os rituais, as manifestações políticas, cantos, danças e narrativas orais podem ser contemplados de uma maneira mais holística e integradora, já que ‘a cultura’ (ou uma múltipla interpretação desta) passa a ser considerada a partir do que e, sobretudo, de como seus agentes a imaginam, a sonham, a comemoram, a contam, com todo seu corpo e voz, em contexto (HARTMANN, 2013, p. 194).

Portanto, os sujeitos, ou os agentes, como diz a autora, imaginam, sonham, comemoram e contam. Tais ações são as formas de brincar de professoras e de crianças que produzem, com seus corpos e vozes, suas “performances narrativas²²” (HARTMANN, 2013).

²² Baseada nos estudos de Baumann sobre a “arte verbal”, Hartmann (2018, p. 7) desenvolve o conceito de performance narrativa como um “evento narrativo”, compreendendo “[...] a performance, portanto, como um

Eles potencializam as suas participações nas brincadeiras populares por meio de processos narrativos que são comunicados nos diferentes contextos vivenciais, orais e interculturais que expressam, ou experienciam a sua historicidade como narrativas de um tempo não linear.

Esforcei-me em demonstrar essa historicidade, como narrativas de um tempo não linear, por meio das práticas pedagógico-performativas, expressas na observação das crianças, olhando as imagens do passado. Isso, tanto no contato das crianças com a mestra do guerreiro; na visita das crianças das Cambindas à casa de farinha; e na roda de conversa da professora com as crianças com os figurinos e artefatos da Nega da Costa. Tal historicidade, ao contrário da antiguidade folclórica, não tem começo, meio ou fim, mas tem significados culturais para as crianças, para as professoras e para os mestres e brincantes.

Em síntese, essas análises me permitiram pensar o tempo não linear a partir de narrativas que fundem passado, presente e futuro. Tais narrativas, como se vê, convocam as crianças para um sentimento de pertença historicizado (especialmente ligadas à diáspora africana), amalgamado com os elementos do passado, mas não preso a eles. E isso ocorre porque o passado nas práticas pedagógico-performativas analisadas é um passado móvel e essa qualidade o faz mobilizar as identidades das crianças e das professoras.

1.2 HISTORICIDADE COMO REATUALIZAÇÃO DO REPERTÓRIO

Nesta seção apresento a historicidade como reatualização do repertório, a partir da análise de algumas práticas pedagógico-performativas vivenciadas pelas professoras e pelas crianças nas três brincadeiras populares estudadas. Parto do encontro dos corpos dos sujeitos na ação de brincar e nas diferentes poéticas. Analiso, com efeito, três práticas: 1) o primeiro ensaio das crianças (cambindeiras) com o figurino e o brincante Rafael Silva; 2) a apreciação da boneca Calunga e do boneco do Preto Velho, em roda de conversa com as crianças (brincantes de Nega da Costa) e com as professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo; 3) e a ação das crianças (brincantes do Guerreiro Alagoano) ao brincar de Boi Bumbá e Mateus (entremeios ou figurás do Guerreiro Alagoano), em umas das experiências junto com a professora Edleuza Santos.

As três situações rompem com ideia de antiguidade como elemento da folclorização, que sinalizava a proposição de que os saberes dos antigos são fixos e senis e foram transmitidos e preservados de geração em geração. Elas apontam para uma historicidade como

evento com um modo de comunicação verbal específico, que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência através da manifestação de sua competência comunicativa”.

uma categoria mais abrangente e transformadora, como “atos vitais de transferência de saberes sociais” (TAYLOR, 2013a, p. 28), que são condutas ou ações reiteiradas, reatualizadas e revividas, a partir de uma memória coletiva e um sentimento de identidade, provocando a reatualização do repertório.

A pesquisadora Resende (2014, p. 262), baseada nos estudos de Taylor, afirma que:

Quanto à noção de temporalidade, se a performance é associada a um acontecimento efêmero, do campo do repertório e da transmissibilidade corporal e presente, e não do arquivo e fixidez da escrita, ela, no entanto, não diz respeito apenas ao presente, mas também ao passado e ao futuro.

Nessa perspectiva convém apresentar os conceitos de arquivo e repertório de acordo Diana Taylor, pesquisadora dos estudos das performances, como práxis e epistemes incorporadas. Segundo ela, “[...] o arquivo de materiais supostamente duradouros (isto é textos, documentos, edifícios, ossos) e o repertório, visto como efêmero, de práticas/conhecimentos incorporados (isto é língua falada, dança, esporte, ritual” (TAYLOR, 2013, p. 48) são conceitos que nos permitem pensar a própria natureza das práticas performativas.

A autora explica o arquivo como uma espécie de memória arquivada e, o repertório, como uma memória incorporada, assim:

A memória ‘arquivada’ existe na forma de documentos, mapas, textos literários, cartas, restos arqueológicos, ossos, vídeos, filmes, CDs, todos supostamente resistentes a mudança (p. 48). O repertório, por outro lado, encena a memória incorporada – performances, gestos, oralidade, movimento, dança canto -, em suma, todos aqueles atos geralmente vistos como conhecimento efêmero, não reproduzível. O repertório, etimologicamente ‘uma tesouraria, um inventário’, também permite a agência individual, referindo-se também a ‘aquele que encontra’, ‘descobridor’. O repertório requer presença – pessoas participam da produção e reprodução do conhecimento ao ‘está lá’, sendo parte da transmissão. Em oposição aos objetos no arquivo, supostamente estáveis, as ações do repertório não permanecem as mesmas. O repertório ao mesmo tempo guarda e transforma as coreografias de sentido (TAYLOR, 2013, p. 50-51)²³.

Essa prática de “memória arquivada” é bem cultivada na cultura escolarizada que vivencia a cultura do arquivo, então, as brincadeiras populares estão na contramão do que se preconiza na escola. Essas professoras fazem uma espécie de resistência à cultura do arquivo, ensinando as brincadeiras.

²³ Texto em Português traduzido do Inglês por Eliana Lourenço de Lima Reis.

Aqui as brincadeiras populares podem ser entendidas como repertórios que implicam em memórias incorporadas, que são reatualizadas pelas crianças, professoras e brincantes no processo de produção da brincadeira, que vai sendo praticada por meio da participação de todos os sujeitos nas práticas pedagógico-performativas.

Essas brincadeiras populares possuem um repertório que, ao se repetirem de formas diferentes, potencializa a oposição de um passado fixo, que não se repete do mesmo modo. As crianças e as professoras tornam-se “descobridoras” ou “inventaristas” (projeção do patrimônio cultural) de sua historicidade nas brincadeiras populares.

Na brincadeira popular “Cambinda”, encontrei um primeiro exemplo no momento em que as crianças vestiram as roupas (figurinos) e rodopiaram com as saias, como demonstram as imagens abaixo:



Imagem 28 – Ensaio das crianças Washington, Carlos, Jadson e Geovana do cordão azul com brincante Rafael.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (31/07/2019).



Imagem 29 – Ensaio das crianças Alerandro, Cauê, Edjeferson e Tiffany do cordão vermelho com brincante Rafael. Fonte: Foto de Bruno Duarte (31/07/2019).

Os dois cordões (filas) representados pelas crianças com os figurinos das Cambindas (blusa com babados e saia de cetim e tecido florido), colares (confeccionados pelas crianças) e turbantes ou lenços amarrados ao contrário, nas cores azul, vermelho e branco, escolhidos pela professora Elba Santos, mostram a prática da brincadeira em sala de aula. Segundo ela, as cores representavam a bandeira de Alagoas. Essa prática teve a participação de um brincante adulto convidado (Rafael Silva) da comunidade. Nela, as crianças cantaram e dançaram os versos de afirmação de sua origem negra e que pertencem à cultura popular do lugar.

Os corpos infantis brincaram ao som dos batuques e cantos da professora e do brincante Rafael Silva, que veio colaborar com a professora no ensaio e nas coreografias naquele dia. Percebi ali os afetos, as identidades culturais do lugar na voz, que traziam os versos, e nas repetições altas das vozes infantis, reatualizando o repertório, imprimindo com seus corpos outros modos de brincar de Cambindas, com evoluções coreográficas, com passos mais leves e movimentos corporais mais curtos, diferentes das Cambindas adultas (que costumam ter uma pegada corporal mais intensa e movimentos fortes e rápidos). As crianças brincaram com os versos criados pela professora Elba Santos, sobre os temas do lugar e da pertença negra. Notei, ainda, que elas, diferentemente dos adultos, que lisonjeiam em seus versos autoridades e pessoas ilustres da cidade, homenageiam a padroeira da cidade (Nossa Senhora da Glória) e tiram versos de improvisos, interessavam-se mais pelo caráter lúdico da brincadeira.

As crianças tendem a produzir uma reatualização do repertório nos seus ritmos, nos seus jeitos e nos seus modos. No ato de brincar, criaram uma historicidade viva e presente na prática pedagógico-performativa vivenciada.

Em seguida, a professora Elba Santos, as crianças e eu, sentamos no pátio da escola, numa roda de conversa, conforme a imagem abaixo:



Imagem 30 – Olhares curiosos das crianças da Pré-escola e eu em um dos dias da pesquisa de campo.
Fonte: Foto Ronald – Assistente de Pesquisa (18 anos) (30/07/2019).

O olhar para essa historicidade, como reatualização do repertório, fez-me enxergar na Imagem 30 a prática da oralidade como um processo de discussão coletiva com as crianças sobre seus sentimentos e conhecimentos sobre a brincadeira popular Cambindas. Elas conversaram, imersas no tempo e no espaço, sobre as suas sensações na brincadeira das Cambindas.

A professora Elba Santos reafirmou entre as crianças a importância dos negros oriundos da África e o fato de as Cambindas terem surgido no carnaval da cidade. As memórias incorporadas das crianças e dos brincantes de Cambindas são típicas do carnaval, e transitam nelas conhecimentos oriundos da transmissão dos valores afrodiáspóricos no encontro com a ideia de burlar as memórias arquivais impostas pela escola em seu currículo como arquivo. A brincadeira vai além do carnaval como festejo (temporal), ela é vivenciada, reatualizada e rerepresentada com seu repertório. Na medida em que ela, com sua irreverência,

rompe com essa temporalidade, é transgressora da lógica arquivar, e gera, grava e transmite conhecimentos sobre a valorização da mulher negra (angolana):

As mulheres negras, vindo da África, povoaram a costa alagoana (Porto de Pedras e a região norte de Alagoas) e trouxeram os seus conhecimentos originários (africanos) e contribuíram na lavoura na plantação de coco e produção de produtos derivados do coco (cocada, óleo, doces e artesanatos); na plantação da cana de açúcar e produção de seus produtos (açúcar, cachaça e álcool); na plantação de mandioca e produção de farinha e outros quitutes. E, para homenageá-las, criaram a brincadeira popular Cambindas no carnaval da cidade (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 2019, p. 26).

Essa descrição reafirma a historicidade como reatualização do repertório, na medida em que as crianças percebem o tempo vivenciado como uma presença no lugar. O ato de vestir-se de Cambinda tornou-se um ato de prazer e de presença para elas, que, pela primeira vez, vestiam-se de Cambinda, e produziam uma memória incorporada. O corpo brincava, movimentava, rodopiava, coreografava e produzia conhecimentos entre os cantos, as músicas, os versos e as falas, constituindo um repertório, ou seja, um conhecimento incorporado que expressava, por meio da brincadeira, a reatualização de um tempo passado, no presente.

Um segundo exemplo da historicidade como reatualização de repertório foram as rodas de conversa sobre a história das Negas da Costa contadas pelas professoras Flávia Tenório e Mércia Assis, em suas respectivas salas de aulas. As imagens abaixo mostram as professoras apresentando a história da brincadeira popular Nega da Costa, na cidade de Quebrangulo. Trata-se de dois repertórios diferentes, porém reatualizados nas práticas pedagógica-performativas com as crianças. As professoras trouxeram para a brincadeira a boneca Calunga, a bonequinha preta e o boneco do Preto Velho, realizando uma prática de produção de cenas, diálogos, questionamentos e construção de conhecimentos afrodiaspóricos.



Imagem 31 – Roda de Conversa da Professora Flávia Santos sobre a História da Nega da Costa Jadson (5 anos), Arnon (5 anos), Carla (5 anos), Abne (5 anos).
Fonte: Foto de Bruno Duarte (18/09/2019).



Imagem 32 – Contato das crianças José e Abne com a boneca Calunga.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (18/09/2019).

Nas imagens 31 e 32, a professora Flávia Santos conta uma das versões²⁴ da história da brincadeira popular Nega da Costa e destaca a boneca Calunga, que na brincadeira significa o amuleto sagrado da Mãe Preta. Ela, por sua vez, representa Iansã (divindade do Candomblé), também cantada e reverenciada como Santa Bárbara. Trata-se de uma mistura de ancestralidade e religiosidade do sincretismo afro-brasileiro. Na sequência, a professora passou a Calunga para Jonas (5 anos), que a abraçou, beijou, cheirou, fez carinho, brincou com a boneca e a fez dançar com a ajuda das suas mãos. Ele, então, a passou para Arnon (5 anos), que a abraçou e conversou com ela, imitando sua voz, fazendo um falsete e estabelecendo uma interação afetuosa com a boneca. A boneca circulou na roda e provocou nas crianças um momento de reflexão, de conhecimento e deleite.

Na outra sala de aula da Pré-escola II – B, a professora Mércia Santos narrou a história da literatura infantil *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004) e fez a apresentação do boneco do Preto Velho.



²⁴ A versão de Mestre Paulo conta que as negras, que vieram da Costa do Marfim (África) e que povoaram o litoral alagoano, instalaram-se nas fazendas dos senhores de engenho. Quando havia festa na senzala, as negras eram abusadas sexualmente pelos seus patrões. Para protegê-las dos abusos e como ato de revolta e resistência, os homens se vestiam de mulheres, pintavam seus rostos com carvão, para não serem reconhecidos, e entravam dançando e cantando os seus maracatus e batuques de costa. Quando eram selecionados para o abuso, usavam os golpes de capoeira para se proteger. Em 1932, muitos anos depois da abolição da escravidão, um grupo de homens de Quebrangulo (cidade que tem seu nome originado do Quilombo – Quebra Ângulo – o matador de porcos) resolveu, no carnaval, pintar-se de carvão e vestir-se com blusas e saias rodadas brancas (como uma baiana), um dos homens vestiu-se de preto velho com um cachimbo e uma bengala e, um outro, de negra com balaio de flor e uma boneca Calunga na mão. E com versos, músicas e muita irreverência passaram a trazer à memória coletiva, todos os anos, o pertencimento negro e de ancestralidade, por meio da brincadeira Nega da Costa. Ela se constitui, assim, como brincadeira oficial e como patrimônio cultural vivo da cidade e de Alagoas.

Imagem 33 – Contação de História da Professora Mércia Assis sobre *A bonequinha Preta*, com Necy (5 anos), Lucas (5 anos) e Carla (5 anos).
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (10/10/2019).



Imagem 34 – Boneco do Preto Velho.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (09/10/2019).

Essas duas práticas pedagógico-performativas, de contação de história e apresentação do boneco do Preto Velho, demonstram uma outra forma de trazer a reatualização do repertório, pela ação docente de oralizar e apresentar a história da bonequinha preta, com uma sequência de imagens desenhadas e pintadas num álbum seriado de papelão e os personagens da história confeccionados de feltro (Mariazinha, mãe, verdureiro e gato).

A experiência da professora Mércia Araújo com as crianças ocorreu numa roda de conversa e consistiu numa narrativa teatralizada com uma poética literária (história contada usando personagens de feltros feitos por ela), acerca da história de uma menina chamada Mariazinha que tinha uma bonequinha preta, que acaba levada de sua casa por um gato; logo, no entanto, a menina reencontra sua bonequinha preta e dá-lhe um abraço afetuoso.

A professora convidou João Guilherme (5 anos) a recontar a história da bonequinha preta, em seguida Livia (5 anos) também fez o relato da história, usando os pequenos personagens confeccionados com feltro:

A Mariazinha saiu com a mãe dela e deixou a bonequinha preta em casa. Aí ela deixou a boneca na casa da prima dela. Aí o gato pegou a boneca dela e levou para casa dela. Aí ela chegou e não encontrou a boneca. Aí o verdureiro disse que o gato tinha levado a boneca dela. Aí ela e o verdureiro foram na casa do gato e disse assim: – Gato você pode devolver a boneca? Que a criancinha quer a sua boneca. Aí o

gato devolveu a boneca a Mariazinha. E ela abraçou a bonequinha preta e ficou feliz (Dossiê 2 – Nega da Costa, Livia – 5 anos, em 09/10/2019).

Essa narrativa da criança sobre a história da bonequinha preta serviu como detonadora para apresentação do boneco do Preto Velho. A professora chamou a atenção para o afeto e a interação de Mariazinha com a bonequinha preta e apresentou um novo boneco (confeccionado por ela), o do Preto Velho, com suas qualidades afetivas e pessoais: feliz, carinhoso, bondoso e caridoso. Em seguida, ela trouxe um conjunto de artefatos ligados à brincadeira popular Nega da Costa (lembranças de elementos históricos do passado), itens produzidos pelos negros daquele lugar, além do boneco, o pilão, o carvão, o cachimbo e a bengala.

As crianças ficaram encantadas com a fabulação da bonequinha preta falante, curiosa, reversiva e afetuosa, mas o que mais chamou a atenção foi o carinho delas com o bonequinho do Preto Velho, com seus cabelinhos brancos e o cachimbinho na boca.

Tratou-se aqui de um ato de entusiasmo e de uma dimensão estético-poética infantil; elas beijavam e abraçavam o boneco, dançavam e faziam o boneco do Preto Velho dançar. Aquele personagem já fazia parte do seu universo visual, pois, no caminho da escola, havia uma pintura enorme do Preto Velho com seu cachimbo no Mural Cultural da Cidade²⁵ e as crianças já possuíam uma identificação com o personagem. Logo, elas pegaram os artefatos trazidos e começaram a brincar.

As memórias incorporadas nos gestos, nos comportamentos e nas interações com o boneco do Preto Velho, mobilizaram mais os conhecimentos das crianças sobre a função do Pai Velho na brincadeira Nega da Costa do que a bonequinha preta apresentada no álbum (sequência de ilustrações). Elas queriam brincar, imitar o velho, colocar o cachimbo na boca, curvar a coluna e reviver as práticas de vida do Preto Velho, como uma potência do passado no presente.

Para mim foi notória uma espécie de reatualização do repertório nas performances do corpo das crianças, ao imitar o Preto Velho, brincar com seus corpos e produzir performances.

Nas práticas propostas e conduzidas pelas duas professoras, o foco estava na figura do Preto Velho e traziam o afeto, a ancestralidade, os costumes e artefatos usados pelos negros nas suas vidas cotidianas, que para as crianças não são antigos e nem velhos, mas reatualizados no repertório.

Essas práticas pedagógico-performativas podem ser usadas para:

²⁵ Espaço Cultural da Cidade de Quebrangulo/AL, que possui diversos desenhos e pinturas das brincadeiras populares.)

[...] conceber as práticas como processos (e compreendendo o que se chamaria de produto como um momento ou experiência do processo), segundo os quais determinados sujeitos empregam seus corpos na experiência de compartilhar uma ação com o outro (ICLE, 2019, p. XXXVIII).

As práticas performativas vivenciadas pelas professoras e pelas crianças se configuraram como processos de distintas poéticas, que apresentavam as memórias culturais do lugar que crianças e professoras incorporam, no sentido de trazer, para os corpos, novos sentidos e possibilidades de as brincadeiras serem reatualizadas no repertório que encena uma experiência não arquivável (TAYLOR, 2013). Isso, tanto pelos afetos das crianças, pelas histórias ditas, pelas interações com os personagens apresentados, pelos gestos e oralidades, como pelas danças e movimentos, cantos e performances.

Por intermédio de meios simbólicos, as crianças tomam posse de um tempo, de um espaço e de um corpo num roteiro que vai da sua formação com os elementos históricos da brincadeira, os ensaios, as vivências com os brincantes, até a apresentação para o público. Roteiro que se abre, então, para o escape, para a forja e para a transformação em novas práticas performativas, novas manifestações corporais com os artefatos trazidos pelas professoras, novos modos de produção de oralidades e de diálogos no cotidiano das crianças.

Essa historicidade, como reatualização do repertório, também pode ser percebida no terceiro exemplo, o ensaio da brincadeira popular Guerreiro Alagoano, com a introdução do figurá ou entremeio, Boi Bumbá e Mateus.

A aula da professora Edleuza Santos foi iniciada com a música de Luiz Gonzaga *Boi Bumbá*. Ela trouxe a letra da música num cartaz e trabalhou sobre a história do Boi Bumbá e sua participação na vida das pessoas e vários espaços sociais. Ela foca no refrão “Êi boi, êi boi. Ê boi de mangangá. Êi boi, êi boi. Ê boi do Ceará. Muié segura o menino. Que agora eu vou dançá” (música de Luiz Gonzaga), as crianças aprenderam rápido o canto e a música. Ela confeccionou um boi numa caixa de papelão e as crianças entraram dentro do boi e brincaram na roda, convidando umas às outras para serem o Mateus na cena.



Imagem 35 – Momento de ensaio do Boi Bumbá (Gabriel – 5 anos) e o Mateus (Natanael – 5 anos).
Fonte: Foto de Dávila (5 anos) (29/10/2019).

Essa prática pedagógico-performativa envolveu corpos, sentimentos e memórias incorporadas das crianças, que reviveram a reatualização do repertório pelo processo de vivência do personagem (figurá ou entremeio). A professora Edleuza Santos fez uma roda de crianças no pátio da Creche e propôs a incorporação, pelas crianças, do entremeio Boi Bumbá. Deixou livre para que elas participassem ou não da brincadeira.

Enquanto duas crianças vestiam-se de boi e de Mateus, as outras participavam batendo palmas ao som da música e cantavam também a música.

Na Imagem 35, a criança Gabriel (5 anos) incorpora o boi e corre, realizando movimentos em plano baixo e plano alto atrás de Natanael (5 anos). Cada criança queria sentir a experiência de entrar no boi e realizar seu próprio movimento.

Essa ação ou prática configura-se na própria aprendizagem ou na apropriação de conhecimentos do homem do campo, expressos pelo cultivo da terra e criação de bois para a sua sobrevivência. Essa incorporação do boi pelas crianças desloca e suspende os conhecimentos sobre o boi e as partes do boi apresentados pela professora na aula e se amplia numa participação corporal a partir de um conhecimento social, da memória e da identidade da brincadeira popular Boi Bumbá. As crianças, ao interpretar e incorporar a brincadeira do Boi, deram sua própria forma a essa prática.

Houve uma mudança de foco de um repertório narrado (história do Boi Bumbá) para um repertório corporal, no qual se incorporaram e reatualizaram os elementos nos corpos. Esse repertório, visto como “[...] efêmero, de práticas e conhecimentos incorporados (isto é língua falada, dança, esportes, ritual)” (TAYLOR, 2013, p. 48), provoca um movimento de experiência da performance, que é viva e excede a memória arquivada. Apesar de entender a importância do arquivo (Imagem 35), o repertório requer a presença, a mudança e o movimento.

As crianças brincantes do Guerreiro Alagoano ressignificaram o tempo e espaço com sua reatualização do repertório, pois, a cada brincadeira com o Boi Bumbá, as tradições e as influências das brincadeiras dos adultos eram rompidas com outros modos de brincar: o Mateus correr atrás do boi; o boi dançar com o Mateus e com outras crianças; o boi (incorporado pela criança) realizar outros passos (coreografias) que não são da brincadeira; o boi se requebrar, deitar, pular e realizar outros movimentos engraçados (criados de improviso pela criança). Esses comportamentos ritualizados, formalizados ou reteirados pelas crianças, são mediados e acabam sendo reconstituídos ou reatualizados. Para Taylor (2013, p. 51)

[...] as performances também replicam a si mesmas por meio de suas próprias estruturas e códigos. O processo de seleção, memorização ou internalização e, finalmente, de transmissão acontece no interior de sistemas específicos de representação (e, por sua vez, auxilia a construí-los). Formas múltiplas de atos incorporados estão sempre presentes, embora em estado constante de ‘agoridade’. Eles se reconstituem – transmitindo memórias, histórias e valores comuns de um grupo/geração para outro. Os atos incorporados e performatizados geram, gravam e transmitem conhecimento.

É com essa noção de “agoridade” que pretendo fechar esta seção, entendendo que a historicidade, como a reatualização do repertório, é compreendida nos atos performatizados pelas crianças de vestir-se de Cambinda e realizarem o primeiro ensaio com os figurinos.

O encontro e o contato interativo das crianças com as narrativas históricas das brincadeiras populares pelas professoras, por intermédio da materialização das interações afetivas com a boneca Calunga e o boneco Preto Velho, e a vivência das crianças na representação do Boi Bumbá e do Mateus, demonstram o estado constante de “agoridade”. São práticas pedagógico-performativas de historicidade, uma reatualização do repertório, reafirmadas como uma ação desfolclorizante, que produz nas crianças conhecimentos que rompem com a noção de antiguidade defendida pelos folcloristas.

1.3 HISTORICIDADE COMO UM FAZER PERFORMATIVO

Nesta seção apresento os brincantes-personagens das brincadeiras populares e busco explicar a historicidade como um fazer performativo. A perspectiva dos Estudos da Performance na educação infantil me permite pensar sobre as ações das crianças na brincadeira no momento em que brincam e encenam os figurás e os entremeios por meio dos processos de produção das práticas pedagógico-performativas.

Tais práticas de historicidade elencam os fazeres performativos das crianças no processo de realização das brincadeiras populares, por meio das aprendizagens sobre a brincadeira, dos ensaios entre os pares com brincantes e professoras, da incorporação dos figurás e das apresentações ao público. Tudo isso compõe a historicidade na vida dos fazedores da cultura popular, reinventados ao longo dos tempos em diversos espaços sociais e com novas roupagens sempre que as brincadeiras acontecem.

De que modos os brincantes-personagens infantis nas brincadeiras constituem a historicidade como um fazer performativo?

A possibilidade de responder a tal questionamento está no desencadeamento dos processos criativos das crianças na prática da brincadeira. Trato da historicidade que elas produzem no encontro dos corpos na ação performativa. A historicidade como um fazer performativo é evidenciada nos modos como as crianças se apropriam dos brincantes-personagens, dos processos de vestir os personagens e do brincar com eles.

Encontro aqui duas situações de fazeres performativos: as performances de preparação para a brincadeira e as performances de se dar a ver nas brincadeiras. A diferença fundamental entre uma e outra, ainda que ambas sejam fluidas em suas delimitações, é o fato de que, no segundo caso, há plateia, e, com isso, uma preocupação dos brincantes de se mostrar, de brincar para os outros, ainda que, em alguns casos, esses outros sejam o próprio grupo de estudantes.

As performances de preparação consistem no ato de vestir o personagem, da criação da fantasia, do colocar a roupa, o figurino ou o adereço, da interação com elementos materiais concretos e do fazer a maquiagem. Essa performance não é, entretanto, apenas mecânica, nela já existe um caráter lúdico, criativo e coletivo.

As performances de se dar a ver, por sua vez, consistem no próprio ato de brincar e de se expressar por meio das músicas, dos cantos, das danças e pela performatização dos personagens. Isso gera interações e conhecimentos entre os sujeitos brincantes e os espectadores.

Numa roda de conversa em 29 de outubro de 2019, com as crianças brincantes de Nega da Costa, a professora Flávia Tenório, a diretora Cláudia Correia (fundadora e forte apoiadora da brincadeira popular na creche) e com Mestre Paulo Gouveia (99 anos), aconteceu um diálogo cujo fragmento transcrevo abaixo:

Claudia (Diretora da Creche) – Como nasceu a Nega da Costa?

Mestre Paulo Gouveia – A Nega da Costa nasceu em 1932, o primeiro chefe se chamava Bené. Eu tinha uns 11 anos. Aí eu fiquei dançando e brincando com ele. Depois eu fiquei no lugar dele. Aí fomos brincando ao longo dos anos com Experdito Medeiro, Juca de Oliveira, Ozeinha e Zé do Cão. Eu dancei Chegança em Maceió. Vocês sabem o que é Chegança? São marinheiros que dançam em frente a um barco. [...] Tempos depois Eu e Zé do Cão voltamos de Maceió e reatamos as Negas da Costa lá na Caranguejinha. E até hoje os meninos brincam de Nega da Costa.

Felipe (5 anos) – Como o senhor se pintava e cantava na Nega da Costa?

Mestre Paulo Gouveia – Sabe o que era que a gente se pintava? Com a tinta preta de carvão ou cinza preta da fumaça do candeiro. Pra ficar melhor e sair mais ligeiro passamos a usar tinta preta de cair a parte de baixo da parede. Naquele tempo nós brincávamos de Negas da Costa com negros de Quebrangulo e negros que vinham de fora caçar as caças do mato aqui em Quebrangulo, lá na Rua da Palha.

Claudia (Diretora) – Mesmo eles sendo negros eles ainda se pintavam?

Mestre Paulo Gouveia – Não, os negros, lá no Triângulo (comunidade de Quebrangulo), eles dançavam e brincavam de Nega da Costa sem se pintar, eles eram negros descendentes da África. Foi lá que aprendi a dançar e cantar com eles. A gente ficava igual a eles, e nós *se pintavam* para brincar com eles.

Felipe (5 anos) – Qual foi a primeira música que o senhor cantava na Nega da Costa?

Mestre Paulo Gouveia – (cantando) ‘Abre essa porta pra lá / Nega da Costa passar (bis) / Nega danada só é Ana / Amarra saia com jirirana’ (Dossiê 2 – Nega da Costa, transcrição de falas, 29/10/2019).

Nesse diálogo identifiquei vários temas que foram veiculados sobre as origens, os costumes, as questões de religiosidade e gênero, a música, as coreografias e outros elementos sobre a história das Negas da Costa. Mestre Paulo Gouveia apresentou os elementos históricos sobre os africanos que se refugiavam no Quilombo Triângulo (localizado na Cidade de Quebrangulo) e, segundo ele, lá foi o lugar onde tudo começou. No vídeo do Dossiê 2 – Nega da Costa, Jonas (5 anos) veste-se de Pai Velho e apresenta sua performance para o Mestre Paulo Gouveia, que canta e ensina às crianças os seus conhecimentos afrodiaspóricos numa conversa lúdica e, ao mesmo tempo, cheia de aprendizagens para as crianças.

Destaco apenas esse fragmento do diálogo entre as crianças, o mestre e a diretora como um momento importante de conversa, que promoveu a performance do brincante-personagem Jonas (5 anos), que, ao vestir-se de Preto Velho, com seu cachimbo e bengala, curvou sua coluna, realizou a ação de benzimento (ação de benzer ou abençoar com a imposição das mãos), uma prática religiosa muito usada na Igreja Católica e nos cultos afro-brasileiros. Mestre Paulo Gouveia (99 anos) e as outras crianças ficaram atentos à cena realizada por Jonas (5 anos) e contracenaram com ele. Ali fundiram-se dois brincantes-personagens em um (criança e adulto-idoso), e, de maneira espontânea, algumas crianças

levantaram-se da roda e foram pedir a benção ao mestre adulto (que é um preto velho) e ao Preto Velho (personagem brincado pela criança).

Esse primeiro exemplo, de a criança vestir-se de Preto Velho, fez-me refletir sobre o ato de performar. Essa ação performativa promoveu nas crianças o contato direto com os elementos da história de cada brincante-personagem, com as suas folias e festas em cena e com as suas especificidades poéticas, que podem ser entendidas como uma produção de historicidade na brincadeira popular.

Os estudos da performance prometem de “[...] forma dinâmica entender como as pessoas se relacionam entre si, tanto na vida cotidiana quanto em várias situações especiais” (SCHECHNER, 2013, p. 37). Para Schechner a performance possui:

[...] um amplo espectro de atividades que vão desde o ritual e o play (entendido não apenas como jogo, mas também como peça teatral, brincadeira, etc.) até formas populares de entretenimento, festas, atividades da vida diária, os negócios, a medicina e os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música (SCHECHNER, 2013, p. 37-38).

Nesse amplo espectro de ações que a performance abrange, convém destacar a brincadeira de vestir o personagem como um ato performativo, histórico e pedagógico. As brincadeiras populares são formas de entretenimentos, festejos. Cada brincante-personagem possui sua especialidade em cena e isso pode constituir para ele uma conexão com uma experiência histórica diferenciada, em relação àquela que toma a narração falada como fonte de uma história linear. Pois, à medida que se produz o jogo entre as crianças, os brincantes, as professoras e o público, acionam-se conhecimentos, divertimentos, fabulações, encantamentos e subjetividades.

Todas as vezes que as crianças se tornavam brincantes-personagens, ao vestirem os figurinos ou vestimentas das brincadeiras populares, tanto nos ensaios como nas apresentações ao público, algo novo acontecia. Parecia que os encantados (elementos especiais e subjetivos que os mestres acreditam que dão energia ao brincante) incorporavam nos brincantes-personagens e promoviam uma liberdade de expressão, energia lúdica e historicidade.

Como uma viagem simbólica no tempo, permito-me finalizar este capítulo apresentando todos os brincantes-personagens das três brincadeiras populares e pensando sobre as produções de historicidade das crianças como um fazer performativo.

Trago aqui alguns exemplos que focam no fazer performativo dos brincantes-personagens e que compõem a historicidade deles nas brincadeiras populares:

- Brincadeira Popular Nega da Costa: Preto Velho, Nega do Balaio de Flor e Nega da Costa com a Calunga;
- Brincadeira Popular Cambindas: as Cambindas;
- Brincadeira Popular Guerreiro Alagoano: os brincantes, o mestre e o contramestre, as rainhas Estrela de Ouro e a Lira, a burrinha Zabilim, a Borboleta, o Jaraguá, o Boi Bumbá, o Mateus e o Palhaço.

Vou começar com o fazer performativo de Jonas (5 anos), que assumiu o papel de Preto Velho no repertório da brincadeira popular Nega da Costa. A criança aparece na Imagem 36 com sua roupa (calça e camisa) preta de cetim, colar de contas, cachimbo, bengala e pintura do rosto de preto e barba, bigode e cabelos brancos e descalço.



Imagem 36 – Jonas (5 anos) como Preto Velho, ao fundo Luana (auxiliar de sala) e outras crianças.
Fonte: Foto de Alison Afonso (5 anos) (13/11/2019).

Esse brincante-personagem representa o pai das negras e é conhecido como Preto Velho ou Pai Velho. Esse personagem apresenta uma forte influência da religião de matriz africana. Ele brinca de incorporação de entidades do mundo espiritual dessa religião, como orixás, caboclos e inquices e promove uma interação lúdica e poética com as crianças brincantes e com o público.

Na brincadeira, o Preto Velho é incorporado pela criança, lidera a roda, põe as mãos sobre as cabeças das pessoas (simulação de benção), curva a coluna sustentando-se com a

bengala e com uma mão nos quartos (cintura) e tem o respeito das outras crianças e, também, dos espectadores (público).

É um figurá que transmite muita afetividade e, na hora da reverência a Xangô, ele pede para as pessoas descruzarem os braços e estenderem as mãos com um movimento de produção de energia aos brincantes. Esse ato performativo retoma a historicidade desse personagem, que tem um significado importante nos rituais religiosos de matriz africana e é reverenciado pelas crianças como o bom velhinho e pai ou avô das Negas da Costa.



Imagem 37 – Yure (5 anos) de Nega da Costa do Balaio de Flor, professora Flávia Tenório e outras crianças brincantes-personagens.

Fonte: Foto de Alison Afonso (5 anos) (13/11/2019).

A imagem acima apresenta a criança Yure (5 anos), brincante-personagem Nega da Costa do Balaio de Flor, que tem um papel significativo na brincadeira popular Negas da Costa, pois ela é a mãe das negras, veste-se com roupas brancas (blusa e saia rodada com vários babados), turbante branco feito com amarração, colar de contas e balaio de flor na cabeça preso com elástico. Essa personagem tem, ainda, uma maquiagem em seu rosto, busto, braços e pernas pintadas com tinta preta e uso de batom vermelho.

Convém colocar que essa prática de pintura dos corpos com tinta preta, para os brincantes daquele lugar, não se configura com o *blackface* (prática americana racista). Não objetiva fazer referência às pessoas negras, tampouco ridicularizá-las para alegria de brancos. O *blackface* era basicamente uma prática racista na qual atores brancos pintavam o rosto para

interpretar personagens negros. Ao contrário, os mestres e brincantes pintam-se de preto como um ato afirmativo, pois eles são brincantes afro-indígenas que criaram a brincadeira para valorizar e homenagear as negras e negros que povoaram Quebrangulo. Esse ato performativo de pintar-se de preto (originalmente eram pintados com carvão misturado com óleo de urucum) era originalmente uma forma de proteger as mulheres negras da exploração sexual dos senhores de engenho, como já explicado.

Mestre Paulo Gouveia (99 anos) apresentou outra versão da origem das Negas da Costa. Segundo ele, nos anos de 1930, ao visitar com sua mãe o Quilombo Triangulo, conheceu vários negros e negras descendentes de africanos, que visitavam o local para caçar e festejar com seus pares as suas alegrias. Lá ele aprendeu a cantar e dançar o maracatu e, na brincadeira, eles queriam ter a mesma cor dos negros daquele lugar, e buscavam se igualar pintando-se de carvão ou cinza de candeiro.

Essas duas versões foram transmitidas às crianças. A primeira é a mais aceita, pois os livros de histórias (*Alagoas Popular: Folguedos e Danças da Nossa Gente* e *Quebrangulo, Quebrangulo, sempre serás*), documentários e história oral já convencionaram que a pintura de preto é uma forma de camuflagem ou maquiagem para a proteção das mulheres negras contra o abuso sexual em tempos do escravismo.

Esse ato performativo de maquiarse é uma espécie de incorporação das experiências com base nos conhecimentos dos ancestrais, compartilhados por meio da prática performativa.

Outro personagem do enredo é a Nega da Costa com a sua Calunga (Imagem 38), representada pela criança Débora (5 anos), a boneca de pano, que é a representação da Santa Bárbara (Igreja Católica) ou Iansã (Umbanda ou Candomblé), e faz parte do sincretismo religioso afro-brasileiro. A boneca Calunga é um adereço da brincadeira e em dado momento ela é colocada em um dos braços da criança (Débora – 5 anos), e, ao posicionar-se no meio da roda, a criança gira, num movimento espiral em que o corpo, a saia e a boneca devem girar igualmente. Uma cena de liberdade e de convite à ancestralidade, pois em seguida ocorre o ritual de reverência a Xangô.



Imagem 38 – Débora (5 anos) de Nega da Costa, a Calunga e eu.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).

Todos esses personagens das brincadeiras são ressignificados nos corpos das crianças como um fazer performativo, por intermédio do prazer de movimentar-se. Ele toma elementos do passado, reverberando no presente, na ação do corpo, na produção da brincadeira como um ato poético, histórico e presente.

Trata-se de um ato poético, na medida em que os corpos produzem artes vivas, vivências de cenas, incorporação de personagens, as crianças cantam, dançam e representam o próprio ato de brincar, que exige uma preparação com maquiagem, vestimentas, adereços e alegorias. Performativo aqui toma o sentido, então, de um ato em presença e, ao mesmo tempo, presente.

Entretanto, se se trata de um ato no presente, não deixa de ser, também, um ato histórico, porque mobiliza as crianças a um outro tempo, um outro espaço e outras relações interativas. Cada vez que elas vestem os personagens, uma nova história é produzida no presente. Trata-se de um fazer performativo que dialoga com os elementos históricos guardados nas memórias coletivas dos mestres e brincantes, atualizados nos corpos das crianças cada vez que elas brincam.

Como dito, trata-se de um ato presente, no sentido da presença, um corpo que presentifica, que dá vida, que está vivo, amalgamado na brincadeira de personificar.

Esses fazeres performativos também podem ser vistos na brincadeira popular Cambindas, apesar de ela só ter um tipo de personagem, que são as Cambindas. As crianças

vestiam-se com roupas de negras africanas com turbante com amarração contrária, colar de contas e blusas (conhecida como ciganinha ou babado godê) e saias rodadas de tecidos chitão e cetim.



Imagem 39 – Professora Elba Santos e as crianças Tales (5 anos), na frente, Washington (5 anos), de azul, Nicole (5 anos), José e Cláudio, atrás da professora, vestidos de Cambindas.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (12/06/2019).

Na Imagem 38, a professora Elba Santos, sorridente junto com as crianças vestidas de Cambindas, expõe o primeiro contato das crianças com as vestimentas da brincadeira popular.

O fazer performativo dessa brincadeira consiste em duas filas de atuantes com cores diferenciadas (azul e vermelho) e uma branca ao meio, que geralmente possui o apito e lidera o grupo, representando o mestre das Cambindas. A prática performativa consiste na reafirmação da identidade negra e na irreverência carnavalesca dos brincantes, que, em cena, interagem com o público e convidam para a roda de batuque, samba e pagode.

Algo semelhante percebi ao observar o Guerreiro Alagoano. Essa brincadeira possui um fazer performativo diversificado, que retrata vários elementos históricos. Os diversos personagens trazem a historicidade à tona quando as crianças vivenciam a prática performativa.

Na imagem abaixo, o cabo de vassoura decorado funciona como espada, que no guerreiro tem uma simbologia de luta, representa o povo negro e indígena contra o poder do general (branco).



Imagem 40 – Primeiros ensaios das crianças com figurinos. Na frente está Emanuel (5 anos), Ralmir (5 anos) e Dávila com a coroa (5 anos); atrás estão Viviam (5 anos), Júlia (5 anos) e David (5 anos), de chapéu branco.
 Fonte: Foto de João (5 anos) (28/11/2019).

As imagens abaixo trazem dois personagens da brincadeira, que são o General (personagem que veste roupa de almirante da marinha com seu boné e as fitas coloridas que alegram o figurino) e o índio Peri (inspirado na obra literária *O Guarani*, de José de Alencar), representado por um indígena com cocar, saia e braceletes de penas.

Esses personagens foram vivenciados pelos brincantes David (5 anos), como General, e João (5 anos), como índio Peri, que também fez o papel de Boi Bumbá. João chamou particularmente minha atenção enquanto brincava o Guerreiro, ele tinha uma potência cênica incrível, cantava e dançava de forma muito intensa, enquanto o público reagia bastante à sua performance.

No meio da brincadeira, todos os brincantes sentam-se no chão e os dois personagens lutam com a espada e a lança. Um duelo marcado com muita intensidade, eles vivenciam uma guerra entre o indígena e o branco, com força e energia nos movimentos corporais.



Imagem 41 – David (5 anos), com figurino de general, atrás estão Ralmir (5 anos) e Dávila, à direita, e, à esquerda, Eloisa, Sophia e Adriely.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).

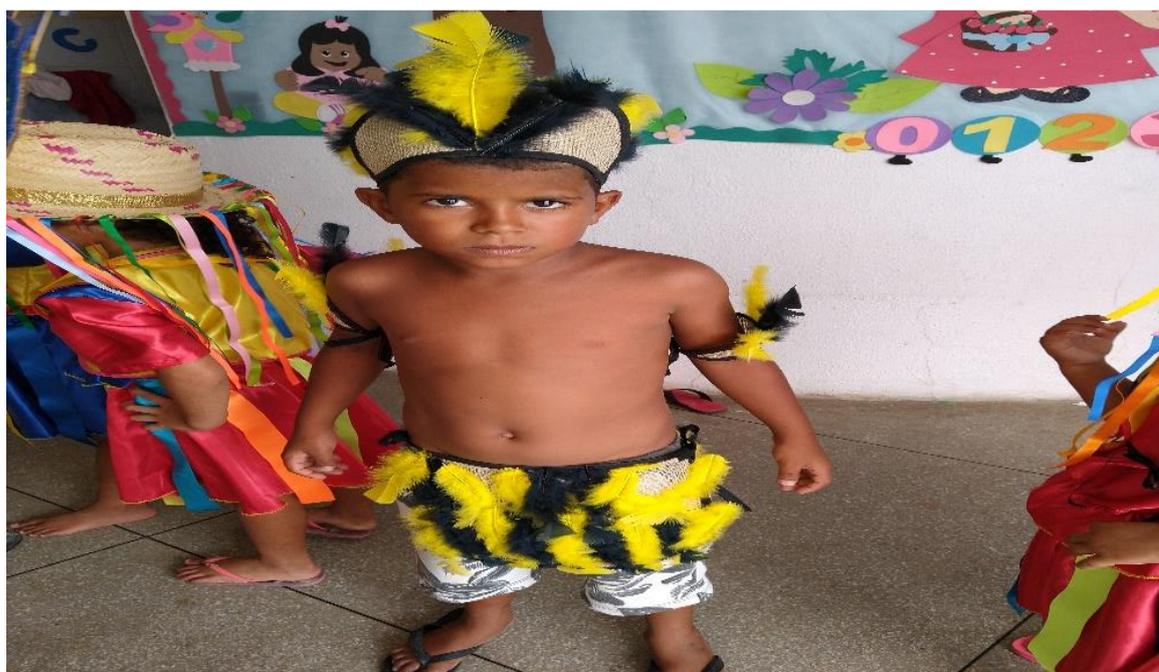


Imagem 42 – João com figurino de índio Peri.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (07/05/2019).

Esses brincantes são os dois personagens principais do Guerreiro Alagoano. Não há um ganhador na luta ou na guerra, a cena apenas apresenta o foco principal da brincadeira popular: a guerra entre indígenas e os brancos. Ao final da cena, todos os brincantes

levantam-se e batem as espadas (de madeira) num ato simbólico de luta, sem perder o bailado e as batidas fortes dos pés no chão. Produzem, nesse momento, sonoridades nos sapateados. Tudo isso foi aprendido com Mestra Quitéria.

A professora Edleuza Santos, ao ter contato com Mestra Quitéria e com o livro *Alagoas Popular – folguedos e danças de nossa gente*, de Dantas e Aplato (2013), aprendeu sobre os figurás. Ela mostrou esse livro às crianças e, junto com elas, escolheu os personagens que iriam compor a sua prática performativa. Dentre eles destaco quatro personagens que são entremeios e têm a função de produzir e provocar a animação dos brincantes e dos espectadores: a burrinha Zabilim, o Jaraguá, a Borboleta e o Boi Bumbá.



Imagem 43 – Julia (6 anos) no figurá da Burrinha Zabilim.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/12/2019).



Imagem 44 – Davi (5 anos) no personagem Jaraguá.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (06/11/2019).



Imagem 45 – Emilly (5 anos) como a Borboleta.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/12/2019).



Imagem 46 – João (5 anos) de Boi Bumbá.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/12/2019).

Esses quatro personagens revivem nos grupos de Guerreiro Alagoano e outras brincadeiras populares, ao longo dos tempos. Reativam as dimensões das sensibilidades das crianças por meio de afetos e poéticas, expressas com muita música, canto, dança e interação com os outros.

A burrinha Zabilim, brincada por Júlia (5 anos), é um entremeio que tem uma simpatia muito grande com os brincantes e com os espectadores. Ela chega no lugar e tem um bailado marcado por doze batidas nos pés das crianças, ao som do “Zabilim tim, tim, tim, tim, tim, tim (bis)”. Enquanto a burrinha alegra o público, ela contracena com o palhaço e com o Mateus e todos os brincantes respondem e batem os pés ao som da música.

O Jaraguá, brincado por David (5 anos), é um pássaro ou um bicho de dentes afiados e coberto de um roupão cheio de fitas coloridas, que brinca com as crianças, na brincadeira ele é um dos mais alegres, realizando giros e expressões que provocam uma reação de afeto e carinho do público. Inicia-se a brincadeira com a cena do Jaraguá indo acordar o Mateus (o animador das brincadeiras), que dorme debaixo de um arvoredor. Ele deve apresentar um canto saudoso, similar a um passarinho cantando.

Dantas e Aplato (2013, p. 65) descrevem o Jaraguá como: “[...] uma figura alongada, vestida de chita estampada e com focinho pronunciado, cuja mandíbula se movimenta, acompanhando o ritmo da música com o entrechoque dos dentes. Seu passo é miúdo, mas de quando em vez investe sobre o público causando correrias e risadas”. O Jaraguá faz um frevo com todas as crianças brincantes e anuncia a sua chegada com a música “chegou, chegou, já

chegou o Jaraguá. O bichinho é bonitinho ele sabe vadiar”, no seu fazer performativo ele canta, dança, beija, abraça, faz cafuné e carinho nos brincantes e espectadores.

A Borboleta, interpretada nesse grupo por Emilly (5 anos), é um personagem bem conhecido de várias brincadeiras populares. A brincante deve cantar uma música doce e suave que diz: “Borboleta pequenina saia agora do rosal [...] eu sou uma borboleta pequenina e feiticeira ando no meio das flores procurando quem me queira”, e seu bailado deve simular encantamento e fabulação. Trata-se de uma personagem que é trazida com muita expressividade em época natalina, mas que no Guerreiro Alagoano renova-se e se transforma em um dos figurás mais esperados da brincadeira, pois no momento que entra em cena todos os brincantes, mestre e contramestre, ficam de joelhos e ela passeia entre eles e todos acompanham sua dança e canto com palmas.

O Boi Bumbá, feito por João (5 anos) na brincadeira da escola, é o personagem mais conhecido de todas as brincadeiras populares em várias regiões brasileiras. Ele contracena com o Palhaço e interage com os brincantes e os espectadores o tempo todo durante a sua apresentação cênica.

Além desses personagens, há, ainda: os brincantes com seus chapéus de igrejas com fitas coloridas; o mestre e o contramestre; as rainhas Estrela de Ouro e a Lira; o Mateus e o Palhaço.



Imagem 47 – Brincante do Guerreiro Alagoano – Viviam.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (16/12/2019).



Imagem 48 – Mestre (Emanuel – 5 anos) e Contramestre (Ralmir – 5 anos) do Guerreiro Alagoano.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (16/12/2019).



Imagem 49 – Sophia vestida de Rainha Estrela de Ouro.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).



Imagem 50 – Dávila vestida de Rainha Lira.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).



Imagem 51 – Natanael vestido de Mateus – entremeio das brincadeiras.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).



Imagem 52 – Jhone com figura de palhaço – o animador da brincadeira.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).

Os figurantes ou brincantes do Guerreiro Alagoano são comandados pelo mestre e pelo contramestre, que geralmente usam apitos, declamam os versos e puxam os cantos e as coreografias durante a brincadeira. Todos possuem suas roupas de cetim com saia de fitas coloridas e seus chapéus em formato de igrejas (com suas fitas coloridas e muito brilho), entram em cena seguindo uma sequência de atos, com improvisos e sem perder a coerência rítmica e o bailado. Cada música cantada e cada apresentação dos entremeios tem um processo coreográfico próprio e não fixos.

As duas rainhas representam o protagonismo feminino na brincadeira, a Rainha Estrela de Ouro e a Rainha Lira. Elas trazem a memória afetiva e o respeito à tradição e à fidelidade à forma original. Elas possuem um momento na brincadeira de desfilarem e cumprimentar o público com seu bailado próprio de sapateado e cruzamentos de pernas. Na escola, Sophia (5 anos) representava a Rainha Estrela de Ouro e Dávila (5 anos) representava a Rainha Lira, ambas são sobrinha e neta, respectivamente, de Mestre Quitéria e já possuíam uma familiaridade e conhecimento dos processos coreográficos da brincadeira. Elas, inclusive, ajudavam as outras crianças nos ensaios, ensinando os passos ou coreografias.

Os personagens Mateus e Palhaço foram brincados por Natanael e Jhone. Tais figurantes têm um papel importante no entretenimento do público, na apresentação dos entremeios e na chamada ou busca de pessoas para brincar e interagir com os brincantes.

As descrições ajudam a entender o universo das brincadeiras e seus elementos performáticos e performativos. Os corpos infantis, com a maquiagem, a fantasia e as vestimentas dos personagens, tendem a vivenciar modos de agir físicos das crianças como um processo vivo e provocativo de produção de outros saberes.

As coreografias não fixas ou ressignificadas reverberam um modo de pensar e agir das crianças que são acionadas no corpo infantil em ação. Esses saberes corpóreos ativam outros conhecimentos afrodiaspóricos, que produzem historicidade a partir do fazer performativo.

A historicidade, como fazer performativo, é o ato em si da brincadeira. Um processo de preparação e transformação nos brincantes, que acionam o desprendimento corporal, vocal e expressivo. A emergência de um tempo não linear é expressa no tempo de convivência com os brincantes e nas escutas atentas das crianças às narrativas dos mestres da cultura popular, constituindo um passado móvel e movente.

Do mesmo modo, quando a historicidade é entendida como uma reatualização do repertório, a memória arquivada (TAYLOR, 2013) é transformada no repertório por meio das ações ou incorporações das crianças nas brincadeiras populares, pois seus corpos brincam e produzem poéticas que reatualizam os repertórios nos ensaios com os figurinos, na apreciação e na aprendizagem afetiva e social delas com os bonecos e bonecas de pano (com seus significados e simbologias), nas rodas de conversa e nas diversas ações das crianças no processo de brincar. Isso forja a reatualização dos repertórios na produção de saberes, de subjetividades (afetos, encantamentos, pertencimentos) e práticas sociais.

A historicidade, como um fazer performativo, pode ser visualizada no próprio ato de brincar por intermédio das diversas ações performativas no momento que elas brincam, encenam ou atuam os figurás e entremeios, nos fazeres performativos das brincadeiras populares, pelas performances de preparação e de dar-se a ver.

A desfolclorização pelo processo de historicidade é muito mais amplo do que a antiguidade. Os brincantes das brincadeiras populares produzem suas poéticas no tempo e no espaço próprio, sem se preocupar com a linearidade do tempo e nem com as padronizações impostas pelos modos das brincadeiras populares adultas. Brincantes, professoras e crianças produzem, juntas, as suas próprias histórias, seus significados e suas ações, que demarcam uma performance de historicidade que suspende tempo, modifica ações e promove aprendizagens significativas sobre um outro tempo, sobre os elementos socio-históricos das brincadeiras e sobre os processos de brincar com seus corpos, vozes e significados.

CAPÍTULO 2
DO ANONIMATO
À AUTORIA

CAPÍTULO 2 – DO ANONIMATO À AUTORIA

Busco, neste capítulo, compreender os modos como os brincantes, as professoras e as crianças da educação infantil produzem suas práticas pedagógico-performativas de assinaturas em um sentido autoral de criação e recriação, para romper com a ideia folclorista do anonimato.

O anonimato é uma “qualidade ou condição do que é anônimo; sistema de escrever anonimamente” (CEGALLA, 2005, p. 67) e anônimo é o:

[...] (adj). sem nome, não assinado; que não tem o nome do autor; pouco conhecido; obscuro: artista anônimo; (com) diz-se da sociedade comercial que não é designada por nome ou firma, e sim por um título que designa o fim social ou e sim por título que designa o fim social ou a sua natureza; (nm) aquele que não assina o que escreve; indivíduo sem renome; obscuro (CEGALLA, 2005, p. 67).

Parto da tentativa de rompimento da ideia folclorista de Câmara Cascudo sobre o anonimato. Para ele, os fenômenos para serem folclóricos precisam ter anonimato, que é o “conhecimento sem autoria, lugar, data fixa do episódio no tempo” (CASCUDO, 2012, p. 10). Enquanto o anonimato é entendido como algo sem nome, sem assinatura, sem identidade, sem autor, sem firma ou marca, obscuro, o processo de autoria dá significado, valoriza, presentifica e dá a ver tudo aquilo que é produzido pelos mestres e brincantes da cultura popular, pelas professoras e pelas crianças da educação infantil, reconhecendo-os como autores e autoras das brincadeiras populares. Como veremos, os sujeitos da pesquisa não são os inventores das brincadeiras, mas são autores na experiência da brincadeira, assinam suas práticas, dão seus nomes, seus próprios modos.

A perspectiva folclorista subalternizou e/ou anulou ao longo do tempo os nomes, as assinaturas, as identidades, as autorias e os processos criativos dos sabedores, dos guardiões e dos produtores dessas culturas populares. O anonimato criou pseudonomes, atuou como uma máscara, que esconde os nomes legais dos brincantes, que são autores de suas práticas performativas próprias, individuais ou coletivas.

Romper com a ideia de anonimato é dar visibilidade aos produtores da cultura popular, representados pelos sujeitos da pesquisa: os mestres, os brincantes, as professoras e as crianças nas brincadeiras populares Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano. Com efeito, são eles que assinam as suas práticas pedagógico-performativas, dão os seus próprios nomes como assinaturas, iniciam as ações, vivenciam as performances, dão forma, dão identidade e imprimem suas marcas.

O próprio campo do folclore, nos últimos anos, questiona o anonimato como uma característica das performances populares. O pesquisador Rossini Tavares de Lima (2003, p. 12), em seu livro *A Ciência do Folclore*, afirma que:

A moderna ciência do folclore também já não admite como característica do folclore o anonimato, o tradicional e a transmissão oral: hoje sabemos, com base em nossas pesquisas e documentação, que certas manifestações têm autor conhecido, outras são transmitidas pela linguagem escrita e até impressa, e outras independem da tradição, na característica de uma geração para outra.

Essa percepção de que o anonimato não é uma característica das práticas estudadas se expressa muito bem quando observamos os brincantes, as professoras e as crianças, pois é bastante claro que eles e elas produzem autorias, ou seja, assinam, imprimem as suas marcas no processo de planejamento, de preparação e execução das brincadeiras populares.

Sendo assim, defendo aqui o sentido de autoria como uma criação própria ou como uma recriação para se contrapor à ideia de anonimato. Os brincantes (mestres e brincantes adultos), as professoras e as crianças da educação infantil deixam uma certa assinatura, ou seja, produzem uma assinatura, no sentido de se produzir naquilo ali e no sentido de imprimir uma marca naquilo que criam.

Essa autoria implica na produção de uma assinatura em diferentes dimensões, por meio da criação de músicas (composição musical combinada e harmônica em uma sequência de sons) e canções (composição musical simples para ser cantada – poética), da confecção de artefatos ou artesanatos que compõem os adereços das brincadeiras populares, da produção de coreografias (danças, passos, movimentos corporais e encenações) e da interpretação pessoal nas atuações como brincantes-personagens. Cada um e cada uma imprime uma assinatura no próprio repertório e produz seus atos autorais.

Como os sujeitos da pesquisa imprimem as suas assinaturas nas brincadeiras populares?

Em busca da resposta a essa pergunta, procurei descrever e demonstrar diferentes práticas pedagógico-performativas de assinaturas, dividindo esse capítulo em três partes: 1) na primeira, apresento as assinaturas dos brincantes adultos e dos mestres nos saberes tradicionais e nas composições coreográficas e musicais; 2) na segunda parte, trago as assinaturas das professoras nas produções dos versos, nas produções e adaptações nos textos musicais (poéticos), nas produções de artesanatos ou artefatos e instalações e nas criações das coreografias; 3) por fim, na terceira parte, socializo as assinaturas das crianças na produção de colares das Cambindas, de cerâmicas (painéis de barro) das Negas da Costa, nas confecções

dos chapéus do Guerreiro Alagoano e nas composições coreográficas e performáticas (danças e encenações).

2.1 AS ASSINATURAS DOS BRINCANTES (MESTRES E BRINCANTES ADULTOS)

Nas brincadeiras populares, os processos criativos de confecção de artefatos, das músicas, das coreografias, dos artesanatos e das indumentárias, fazem parte das memórias e saberes tradicionais dos mais velhos, dos mestres e dos brincantes.

Trata-se de tradições encarnadas nos grupos sociais, que as celebram sucessivamente e têm um papel fundamental de promover as aprendizagens e as vivências ou experiências, de modo a assegurar a permanência das representações sociais das brincadeiras populares nas comunidades.

Todos os mestres da cultura popular e os brincantes são produtores de experiências, que para Matsumoto (2014, p. 1) potencializam: “[...] a estesia, que podem estimular e modificar a nossa percepção e relação com o mundo e as formas de saber”. As práticas dos mestres e dos brincantes adultos demarcam assinaturas, na medida em que eles imprimem as suas marcas em tudo o que fazem.

2.1.1 Assinatura dos Mestres nos Saberes Tradicionais (músicas, artefatos e coreografias)

Mestra Quitéria, do Guerreiro de Viçosa, ao visitar a instituição de educação infantil de seu bairro Frei Damião, em Viçosa/AL, ensinou às crianças e à professora Edleuza Santos as quatro partes ou peças do Guerreiro Alagoano. Ela trabalhou com uma canção de sua própria autoria. Começa aí a evidência de que se trata não de uma prática anônima, mas de processos de criação nos quais as marcas são impressas nas práticas como assinaturas.



Imagem 53 – Mestra Quitéria, conversando e cantando com as crianças.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (30/10/2019).

Naquela tarde, Mestra Quitéria, em conversa com a professora Edleuza Santos e as crianças da Escola de Viçosa, apresentou a brincadeira popular Guerreiro Alagoano, os autos que falam do cotidiano, das guerras e da religiosidade (da fé). Ela explicou que as cenas são sequenciadas da seguinte forma:

1. pede-se para a abrição da porta (todos cantam: *Guerreiro cheguei agora, nossa senhora é nossa defesa*). Mestra Quitéria apresenta um canto de entrada ou abrição de porta, que, segundo ela, gosta de cantar em seu guerreiro, de autoria de Mestre Pedro Teixeira:

Boa noite partidário
Que eu venho chegando agora
Tenho cabeça e memória
Onde eu sou segundo sem primeiro
Faça seu verso ligeiro
Responda meu figurá
Sei que vou viajar
A direto pro Rio de Janeiro
(Cantado por Mestra Quitéria em 2018).

2. segue-se com a louvação do divino e os elogios aos patrocinadores;

Te ajoelha, Guerreiro,
Vai cumprir a tua sina,
Botemo o joelho em terra
Vamos rezá o divino

Deus te salve, cruzeiro,

Pesado madero Jesus carregava
 Eu olhava pra onde ele pendia,
 Meu Guerreiro também ia, também ajudava
 (BRANDÃO, 1961, p. 79-80).

3. o Mateus e os palhaços divertem o público com suas graças, gerando risos da plateia:

No momento em que o Mateus e os palhaços entram em cena, em geral, geram a alegria de todo público, que assiste à brincadeira. Eles fazem parte dos entremeios, que, com seus cantos, danças e representações de personagens dramáticos e cômicos do enredo, brincam com a plateia. Nessa mesma oportunidade, Mestra Quitéria conta:

Tinha rainha, mestre e contramestre, estrela de ouro, embaixador, caboclinho de lira, Mateus e os palhaços brincantes, brincantes, boi e tinha um homem que brincava com ele e inventava essas coisas. Canta e depois dança. O Sebastião começou com esse grupo na Rua na Boa Vista, numa casa que ainda hoje existe. O povo ia olhar e se pendurava em cima do telhado pra ver o *Guerreiro* cantar e dançar (Dossiê 3 – Guerreiro Alagoano, Mestra Quitéria, 2018, n. p.).

4. canta-se uma série de atos e peças (cantigas com versos e rimas) com temas variados e aleatórios que tratam de saudade, amor, vida, terra, mar e outros. Mestra Quitéria canta para as crianças:

I
 Boa noite que eu cheguei, outra vez
 Toda a minha rima é boa
 Esse guerreiro é falado
 E chamado campeão das Alagoas.
 II
 A serpente mãe das trevas
 Morava naquelas montanhas
 Naquelas matas medonhas
 Lá naquele lugar traidor
 Eu ia passando, ela me chamou
 Venha cá meu leão aprovado
 Sois dono daquele reinado
 Encostado ao reino do amor

Nesses versos, percebem-se dois temas (rima boa e reino do amor) que exaltam o próprio guerreiro e atravessam algumas questões ligadas ao cotidiano, à vida amorosa, à autoestima, à religiosidade e aos fenômenos da natureza, mas sempre buscando evidenciar a sensibilidade estética do mestre ou da mestra.

Mestra Quitéria cantou algumas peças (são versos com tema e roteiro, produzidos no improviso ou de memória) ao vivo, guardadas em sua memória. Ela me confidenciou anteriormente: “[...] eu penso uma peça e memorizo e quem nasceu com o dom do improviso,

faz ao vivo na hora. É uma brincadeira natalina que tem muitas peças. Peças que falam de tudo. Eu fiz uma peça assim” (Mestra Quitéria, 2018, n. p.):

I
 Eu vou cobrir minha sede
 Pra eu ensaiar guerreiro
 Neste país brasileiro
 Vão me prestando atenção
 Aqui eu sou campeão
 Disse a rainha fagueira
 Que eu sempre fui a herdeira
 Do mestre Sebastião.
 No dia 20 de abril no ano 2010
 Aquele poeta bamba
 Foi à presença de Deus
 Era um mestre de guerreiro
 Um poeta considerado
 Hoje no céu é chamado
 Sebastião do Guerreiro

“O passo vai pelas peças”.

II
 Dei um passeio em Colégio
 Bem pertinho de Propriá
 Só não pude atravessar
 Porque a maré estava cheia
 Era aquela brincadeira
 Do outro lado de lá
 Areia beijando o mar
 E era o mar beijando a areia.

III
 Seu juvelino na ribeira que eu não passo
 O meu palhaço me chamou devorador (bis)
 A Gajuru me chamou pra eu tirar seu guerreiro
 Sou um mestre brasileiro e nunca perdi meu valor (bis)

IV
 Eu não quero amor de meia
 Que meia é só para os pés
 Quem ama dois ama dez
 Quem ama dez ama cem
 Fazer-te o mal não convém
 Fazer-te o bem eu não posso
 Porque não quero é ser sócio
 Do coração de ninguém

De acordo com Mestra Quitéria (2019), o *Guerreiro* era brincado nas sedes e não havia um tempo certo para terminar. Essas peças foram construídas ou improvisadas ao som de instrumentos musicais como a zabumba, o triângulo, o pandeiro e o apito.

Vale salientar que Théó Brandão (2003) descreve, em seus estudos sobre a brincadeira popular Guerreiro Alagoano, que ao longo dos anos a brincadeira foi ressignificada pelos

mestres e brincantes com a inclusão de novos ritmos, ao tom abaianado e o tom de xangô²⁶, com novos estilos de dança e música, bem como sapo, javali, doido, o messias (pastor do pastoril), mata-mosquito ou papa-mosquito e outros personagens. É um bailado de grande beleza com canções, brilhos e alegrias do mestre e todos os brincantes.

Nos intervalos de cada peça ou autos, apresentam-se “os entremeios” ou “figurás”. São os personagens que “[...] amplificam a graça e a vivacidade da brincadeira, dando movimentação à apresentação cênica, trazendo o tom jocoso que diverte o público” (DANTAS; APLATO, 2013, p. 68). Entram em cena o bumba meu boi (pequeno), a La Ursa (que geralmente pede dinheiro e quem não der é pirangueiro), o Jaraguá (um pássaro do bico grande com roupão de chita) e outros. Esses são os personagens de outras brincadeiras que foram introduzidos para causar o movimento, correria e risadas das crianças e dos espectadores.

Finda-se a brincadeira com cantos de despedida e uma mesa farta. Mestra Quitéria nesse dia contou para as crianças que havia uma sede para ensaiar o Guerreiro de Viçosa e também existiam estantes e armários para guardar os figurinos. Ela contou que todo o figurino de seu Guerreiro é guardado em um quarto de sua casa e que o contramestre Rafael Silva é quem renova, com a ajuda dos brincantes adultos, os chapéus e as roupas dos brincantes.

Após expor para as crianças os fragmentos desse roteiro da brincadeira popular Guerreiro Alagoano, Mestra Quitéria ficou de pé, convocou as crianças e cantou duas composições musicais em versos que foram criadas por ela, bem como ensinou os bailados básicos da brincadeira:

Composição 1

Boa Tarde
Que cheguei outra vez
Toda a minha rima é boa
Este Guerreiro
É falado e chamado
Campeão das Alagoas (Mestra Quitéria, 30/10/2019).

Composição 2

Amor de meia
Não quero amor de meia
Que meia só para os pés
Quem ama dois, ama dez
Quem ama dez, ama cem.
Fazer-te o mal não convém
Fazer-te o bem eu não posso
Porque não quero é ser sócio
Do coração de ninguém (Mestra Quitéria, 30/10/2019).

²⁶ Em Alagoas, o tom do Xangô significa culto afro com batidas rápidas do atabaque.

Na composição 1, Mestra Quitéria afirma que “toda a minha rima é boa”, ela tem facilidade em criar versos de improviso, que não estão guardados em sua memória musical. Além de criar os versos da composição 1, ela chamou Dávila (5 anos) e Sophia (5 anos) para dançar e cantar com ela, seguindo os passos básicos da dança (um passo para direita e outro passo para esquerda, como se fosse uma valsa).

Ela imprimiu a sua assinatura no ato de criar os versos da canção “Amor de meia”, como exemplifico na composição 2, e logo deu ritmo ao verso e também criou uma coreografia com um bailado nos pés (um forró com um ritmo acelerado e duas batidas para frente com pé direito e duas batidas com pé esquerdo). Todas as crianças observaram atentamente Mestra Quitéria ensinar Dávila e Sophia (crianças parentes de Mestra Quitéria), que, com sua imensa tranquilidade, demonstrou às outras crianças os passos e explicou, com sua sabedoria tradicional, os encantamentos presentes na brincadeira popular.

Nesse dia Mestra Quitéria apresentou a história de seu Guerreiro naquela comunidade, conversou sobre as partes de um Guerreiro completo, trouxe várias canções aprendidas por ela ao longo dos anos e, como vimos, cantou e ensaiou com duas crianças duas composições musicais de sua própria autoria, com as danças específicas de cada uma. As outras crianças, sentadas em meio círculo, ouviram e viram a apresentação de Mestra Quitéria, e depois continuaram os ensaios com a brincante Valdilene Santos, que, junto com a professora, continuaram a ensinar e a renovar outros passos.

As crianças adoraram a canção do “Amor de meia” e escolheram-na para compor seu repertório musical, que foi composto por 11 canções escolhidas pelas crianças e a professora, a saber: *Boa Tarde* (Mestra Quitéria), *Jaraguá* (Companhia dos Mamulengos), *Viçosa* (Mestre Ozório), *Tributo às cidades e Estados* (Mestra Selma Galvão), *Guerra entre o índio Peri e o General* (Pífano de Agamenom Junior), *Música do Boi* (Luiz Gonzaga), *Guerreiro Alagoano* (Clemilda das Alagoas), *Borboleta* (Canção Popular), *Amor de Meia* (Mestra Quitéria), *Guerreiro eu vou embora* (Eliezer Seton e adaptação da Professora Edleuza Santos).

Como a instituição não detinha condições financeiras de arcar com os recursos para os músicos, a professora Edleuza Santos gravou os áudios das músicas de Mestra Quitéria e de outros cantores, como Eliezer Seton, Cremilda e Mestre Benon, enviou-os ao jovem brincante e músico de Juninas, Agamenom Junior, que os escutou e produziu um *playback* com as 11 músicas escolhidas, que compuseram todo o repertório musical do Guerreiro Alagoano da Creche Municipal Paulo Brandão.

O *playback*, com cerca de 24 minutos, apresentava as músicas com acompanhamento do teclado e com diversos instrumentos musicais usados nas apresentações dos brincantes adultos. Essa composição musical teve ajuda da Mestra Quitéria e da professora, que colocaram as músicas em um celular, o que facilitou tanto os ensaios quanto as apresentações.

Os saberes tradicionais são também assinados pelo Mestre Paulo Gouveia (99 anos) e o brincante Ednaldo Ferreira (Mestre e Instrutor de Capoeira), que já trabalhava com outro grupo de Nega da Costa da cidade e assumiu a preparação e formação das crianças nas aprendizagens das músicas e das coreografias da brincadeira popular Nega da Costa.



Imagem 54 – Encontro das crianças com Mestre Paulo (sentado numa cadeira no centro da sala de aula), ao lado direito está o brincante Ednaldo Ferreira (sentado), as crianças Jonas, Alison, Felipe, os músicos José Neto e Jeanderson. Atrás, estão a professora Flávia Tenório, eu e a diretora Cláudia Correia. À esquerda de Mestre Paulo está sentado o Jonas (vestido de preto velho) e as crianças, em pé, Necy, Milena, Maria Eduarda, Arnon, Júlio, Iure e Alison Afonso, e as crianças, sentadas no chão, Débora, Lorena, Abne e Carlos (5 anos).
Foto: Foto de José Carlos (30/10/2019).

O respeito das crianças, da professora, da diretora, do brincante e dos músicos por mestre Paulo Gouveia (99 anos) foi notório, pois todos fizeram referência a ele todo o tempo e o ouviam com respeito. Mestre Paulo Gouveia está sempre disponível para falar das Negas da Costa para as crianças, contando sobre sua experiência e identidade negra. Mestre Paulo Gouveia já não conseguia mais brincar de Nega da Costa, por conta das dificuldades de locomoção, mas não se negou a ir ao Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II, para dialogar com as crianças e cantar seus versos, transmitindo seus saberes tradicionais a elas. Mestre Boba (Amauri Alves Ferreira) e os brincantes (quase mestres) Derlanderson e

Ednaldo Ferreira eram contratados pela Prefeitura de Quebrangulo e prestavam serviços à Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade, visitavam as escolas públicas, a reproduzirem a brincadeira popular *Nega da Costa*.

Na Creche Municipal de Educação Infantil João Paulo II, quem ensinava às crianças os cantos, as danças e as representações da *Nega da Costa* era o brincante Ednaldo Ferreira. Ele costumava levar consigo os músicos percussionistas da cidade e, com seu apito, produzia a marcação do tempo e do espaço das crianças nas coreografias e nas apresentações teatrais. Ele contava com a ajuda das professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo e da assistente de sala, Luana Correia.

O brincante, as professoras e a assistente de sala aprenderam com o Mestre Amauri Alves (Boba) e Mestre Paulo Gouveia as músicas, as danças e as atuações nas cenas de cultos religioso de matriz africana com as crianças. Esses mestres, como pude constatar, seguem adaptando as músicas e reinventando as coreografias, ao suprimir, por exemplo, expressões preconceituosas ou racistas das letras das canções. Essa prática torna evidente que há uma recriação das músicas, portanto, eles assinam suas performances à medida que recriam, mudam, adaptam as músicas para seus fins.

Vale salientar que, em conversa em junho de 2018, na pesquisa-piloto com o senhor Amauri Alves Ferreira, nascido em Quebrangulo (52 anos), conhecido como Mestre Boba, filho do Zé do Cão e um dos mestres herdeiros da brincadeira popular *Nega da Costa*, ele reafirmou o surgimento da brincadeira popular na cidade, dizendo:

A Nega da Costa foi fundada em 1910, na Rua 13 de Junho, por vários homens, inclusive o meu pai José Antônio Ferreira (Vulgo Zé do Cão). E, de geração em geração, foi passando, e os mais velhos foram morrendo e eu, novo, continuei apresentando com minha família. Eu, filhos, sobrinhos, primos e outros amigos. E eu fiquei como herdeiro do bloco *Nega da Costa*. O bloco só é de família (FERREIRA [Mestre Boba], 2018, n. p.).

Os mestres continuam assinando a brincadeira popular na cidade e esse ato autoral é ressignificado ou reimpresso todas as vezes que eles brincam. A apresentação (re)assina seus saberes tradicionais ou originários, suas ancestralidades e seus modos diferentes de brincar, demarcando novos versos, novas músicas e novas composições coreográficas e até novas encenações, que compõem essas marcas autorais e promovem a quebra do anonimato. Mestre tem nome, brincante tem nome, músicos têm nomes e quem brinca tem identidade e sua própria assinatura.

2.1.2 Assinaturas dos brincantes nas composições coreográficas

Destaco a importância de uma brincante do Guerreiro Alagoano, para as práticas da escola estudada, a senhora Valdilene Silva (Mãe de Viviam – brincante de 5 anos), que se disponibilizou voluntariamente ao ensinamento das coreografias das músicas selecionadas da brincadeira popular para todas as crianças e ofereceu oficinas de danças, junto com a professora Edleuza Santos. Ela fez um croqui com desenhos das crianças e seus personagens, com os nomes das crianças em duas filas, e ao centro colocou o mestre, o contramestre, o general e o palhaço. Nos ensaios, cada criança posicionava-se em seus lugares e buscava aprender os passos principais do guerreiro a partir desse esquema produzido por ela. Diferentemente do Guerreiro Alagoano adulto, ela improvisou as espadas e lança com cabos de vassoura, além de ajudar a professora nos cantos e nas coreografias de cada parte da brincadeira. Isso mostra o envolvimento da brincante com a brincadeira popular. Ela, então, também imprimiu sua assinatura na brincadeira praticada pelas crianças.



Imagem 55 – Brincante Valdilene Silva ensinando as coreografias às crianças (Natanael, Ralmir, Emanuel, Julia, Francine e Andriely) da Pré-escola II.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (06/11/2019).

Foi ela quem ensinou as composições coreográficas às crianças por meio da marcação do espaço e do lugar de cada personagem na brincadeira. Para cada cena, ela ensinou um tipo de movimentação.

– Para a entrada das crianças, no início do espetáculo, com as espadas e a lança (índio Peri) nas duas mãos, ao som e canto da famosa canção *Guerreiro cheguei agora*, ela ensinou como entrar cantando e dançando, diferente da brincadeira adulta (os brincantes já começam a cantar num lugar fixo).

– Para a cena da luta entre o índio Peri e o general, ela ensinou João (5 anos) e David (5 anos) a fazerem filas e irem para o fundo do espaço em que estavam brincando, entrando imponentes, como personagens, ao som de um pífano. Ela mostrou também como deveriam fazer um giro de apresentação com a espada e a lança na mão e, no meio da música, começar a guerra entre o indígena e o branco. Eles aprenderam a bater os paus, produzindo um som diferente, acompanhado pelas palmas das crianças.

– Na cena da borboleta, brincada por Emilly (5 anos), ela sugeriu a todas as crianças brincantes que ficassem de joelho (simulando as flores de um jardim) e a borboleta cantasse e dançasse rodopiando em zigue-zague em torno das demais crianças.

– Para a música *Amor de meia*, de autoria de Mestra Quitéria, Valdilene criou uma evolução coreográfica de um entrelaçamento das duas filas, sem perder o bailado e as batidas dos pés. Em seguida, ela ensinou às crianças a paradinha dos três passos (as crianças dão três pulos para frente e três passos para trás e param).

– Para a composição dos entremeios, ela deu algumas sugestões, mas a professora Edleuza Santos preferiu criar coreografias com as próprias crianças. Mesmo assim, durante a brincadeiras, as crianças deixaram de lado as coreografias e brincaram personagens, como o Boi Bumbá, o Jaraguá, a burrinha Zabilim, o palhaço e o Mateus, com seus próprios movimentos, inventando passos e ações de improviso.

Ao observar todos esses processos de ensino-aprendizagens com a brincante, dei-me conta de como, no Guerreiro Alagoano, as práticas são autorais, pois, a partir de uma espécie de mote dado por ela sobre a tradição, cada brincante pode inventar, reinventar e brincar com seus próprios movimentos e ações.

Os brincantes aprendem com os mestres, as professoras aprendem com os brincantes, mestres e as crianças, e as crianças aprendem e produzem suas próprias assinaturas na brincadeira. Todos tornam-se partícipes do processo de brincar e acabam sendo conhecedores dos saberes tradicionais das brincadeiras e também compõem suas autorias corporais, e, ao

conhecer as músicas e as canções, às vezes criam versos de improvisos, coordenando a dança com muita maestria.

2.1.3 Assinaturas dos brincantes na composição musical

O brincante (quase mestre) Ednaldo Ferreira conhece todas as canções e músicas da brincadeira popular Nega da Costa. Ele convidou um grupo de brincantes adultos, os quais também são músicos percussionistas da cidade e moradores do bairro em que a escola está inserida, Jeanderson Marcelino, José Neto e Marcos Daniel (com seus instrumentos de percussão com tarol, surdo e bombo), para ajudá-lo na execução musical ao vivo em todos os ensaios e apresentações com as crianças.

O brincante Ednaldo Ferreira, junto com a professora Flávia Tenório e Luana Correia, selecionou oito canções em diferentes ritmos (marchinhas, batuques, sambas de roda, frevos) do repertório musical das Negas da Costa da cidade: *Abre essa porta para a Nega da Costa passar* (Mestre Paulo), *Nós somos de Quebrangulo* (Mestre Boba), *Nega da Costa o que anda fazendo* (Mestre Paulo), *Nega da Costa é madeira forte* (Mestre Boba), *Meu Estado é Alagoas* (Brincante Derlanderson), *Xangô* (Mestre Zome e Zé do Cão) e *Nega da Costa cantou e já vai embora* (Mestre Boca).



Imagem 56 – Da esquerda para a direita, o músico brincante Jeanderson Marcelino, o brincante Ednaldo Ferreira e os músicos percussionistas José Neto e Marcos Daniel.

Fonte: Foto de Alisson Afonso (5 anos) (12/09/2019).



Imagem 57 – Roda de Conversa com o brincante Ednaldo Ferreira, eu e as crianças da Pré-escola II.
Fonte: Foto de Mateus (13/09/2019).

Em 13 de setembro de 2019, participei de uma roda de conversa com o brincante Ednaldo Ferreira e as crianças para presenciar o ensaio de todas as canções da brincadeira popular Nega da Costa. Ele previamente, junto com a professora, havia adaptado as canções e, com os músicos, as composições musicais (instrumentais-percussão). Assim, no trabalho conjunto entre professora e brincante, houve um processo de autoria coletiva e colaborativa:

1) com as canções que são enriquecidas com os instrumentos de percussão e o apito do mestre (brincante), que são criadas e recriadas de uma outra forma a cada momento vivido na brincadeira popular Nega da Costa;

2) com a troca de palavras nas poéticas escritas das músicas, em que os termos pejorativos, racistas e agressivos contra as mulheres negras são trocados por termos alusivos à creche, aprendizagem das crianças e afetos;

3) com as vozes das crianças que aprendem e cantam todo o repertório, imprimindo, com suas vozes, seus cantos e danças, suas composições cênicas;

4) com seus gritos na invocação a Xangô e a caída coletiva no chão, compondo uma manifestação corporal própria e autoral.

Essas manifestações vocais e corporais são fundidas em diferentes poéticas musicais no *Guerreiro Alagoano*, na *Nega da Costa* e nas *Cambindas*, práticas performativas que reverberam em produções artísticas musicais a partir de saberes tradicionais, que se tornam composições estético-autorais e assinadas pelos mestres da cultura popular, (re)assinadas pelos brincantes e professoras e atualizadas pelas vozes e pelos corpos das crianças.

A cada verso inventado pelos mestres da cultura popular, adaptado ou reinventado e cantado pelos brincantes adultos, professoras e crianças compõem uma ação pedagógico-performativa de assinatura. Por meio da ação de cantar-dançar-batucar, presente nas três brincadeiras populares, as crianças sentem-se autoras de suas impressões vocais e corporais das tradições e saberes culturais, apreendidos numa dinâmica interativa e no contato com os mestres.

Para Ligiéro (2011, p. 143), “[...] é o conhecimento corporal que o performer tem da interatividade entre cantar-dançar-batucar com a filosofia e a visão cósmica da tradição, que garante a sua verdadeira continuidade”. Portanto, os próprios processos de ensinar e aprender são processos de criação, autorais.

Nas práticas pedagógico-performativas, os mestres, os brincantes adultos, as professoras e as crianças brincam com os corpos, criam situações, gestos e dão visibilidade ao fazer artístico e à realização pessoal. É uma intersecção do mundo real com o mundo imaginário por intermédio dos corpos.

Assim, nessas brincadeiras populares, mestre, brincantes, professoras e crianças colocam-se em cena e reinventam-se no próprio ato de cantar-brincar, sempre em movimento. Essas práticas pedagógico-performativas de assinaturas expressam as poéticas musicais e produzem novos conhecimentos, novos sentidos estéticos e novas práticas autorais.

2.2 ASSINATURAS DAS PROFESSORAS

Pensar sobre os processos de produção das práticas pedagógico-performativas de assinaturas das professoras investigadas nos remete *a priori* a romper com o anonimato de suas ações docentes e buscar demonstrar como elas, professoras, imprimem seus nomes e suas marcas em suas práticas pedagógico-performativas.

As professoras reinventam ou ressignificam as brincadeiras populares com seus elementos autorais nos versos das canções, nas criações ou adaptações das músicas, nas composições coreográficas, na construção de artefatos e instalações. Tais elementos são politicamente potentes, eticamente humanos e esteticamente criativos. Elas conseguem imprimir e assinar seus próprios movimentos, cenas, corporeidades, plasticidades e questões.

Ao observar e participar de suas práticas pedagógico-performativas, percebi como elas são educadoras infantis, ao mesmo tempo que performers-brincantes, que mobilizam as diversas linguagens artísticas na produção das brincadeiras e assinam a produção dos versos (arte literária), a adaptação nas poéticas das músicas (arte musical), a produção de artefatos e

artesanatos, a produção de instalações (artes visuais) e das coreografias (artes cênicas). Ainda que se possa identificar aqui tais linguagens artísticas, o que chamamos de performance mescla todas elas em um todo significativo, no qual a brincadeira é não apenas a forma como as próprias sujeitas referem a prática performativa em tela, como também o centro por intermédio do qual elas realizam, constroem e refletem sobre seu trabalho docente.

Essas ações docentes e saberes nelas existentes desenvolvem-se na preparação, no ensaio e na vivência das brincadeiras populares com as crianças da educação infantil nos três contextos pesquisados. Vou me esforçar agora para mostrar como tais práticas não são anônimas.

2.2.1 A criação das letras das músicas como assinatura das professoras

Na brincadeira popular Cambinda (adulta), os versos são criados pelos mestres da cultura popular, como Berto da Quinquina ou Claudionor (Nô), que declamam em voz alta os dois versos criados por eles (sobre qualquer tema do cotidiano), com uma melodia própria. Em seguida, são repetidos pelos brincantes em voz alta e, depois, os mesmos versos são cantados ao som da percussão (instrumentos como: tarol, caixa, bombo, ganzá e maracá) pelos brincantes.

Esses versos são criados por mestre Claudionor (Mestre Nô), herdeiro dos saberes tradicionais de seu pai Berto da Quinquina, que atualmente lidera o Grupo de Cambinda Berto da Quinquina, na cidade de Porto de Pedras (único grupo de Cambinda de Alagoas).

As peças são “tiradas”, formas pela qual os brincantes de Cambindas referem o modo como criam os versos a partir de um tema, geralmente em blocos de quatro estrofes com quatro versos, e retratam as características e fenômenos sociais do lugar, as divindades (padroeiros/as dos lugares), as belezas naturais, elogios às pessoas e as brincadeiras engraçadas com a plateia.

Todo esse movimento autoral e criativo do mestre inspira as professoras daquele lugar a criarem seus próprios versos e a produzirem as suas próprias assinaturas. Um exemplo dessa prática pedagógico-performativa de assinatura de versos pôde ser vista no trabalho da professora Elba Santos, que, em seu plano de ensino de 22 de março de 2019, propôs a leitura de um texto informativo sobre as Cambindas e apresentou às crianças, da Pré-escola II do Centro Educacional Sebastião Falcão, quatro estrofes de versos para as Cambindas de sua própria autoria.

Ela apresentou as Cambindas como uma brincadeira popular de origem africana e que reverbera o orgulho de ser negra e negro. Ela contou uma das versões da história das Cambindas em Porto de Pedras:

As Cambindas de Porto de Pedras foram criadas pelos brincantes de carnaval há cerca de 50 anos atrás. No carnaval da cidade os homens se vestiam de Cambindas (representando as negras vindas de Angola da África) e, para homenageá-las, eles cantavam e dançavam com os versos criados pelo Mestre Berto da Quinquina e todos os anos saem os blocos carnavalescos de Cambindas ao som de maracatu nas ruas principais da cidade (Dossiê 1 – Cambindas, Elba Santos, 22/05/2019).

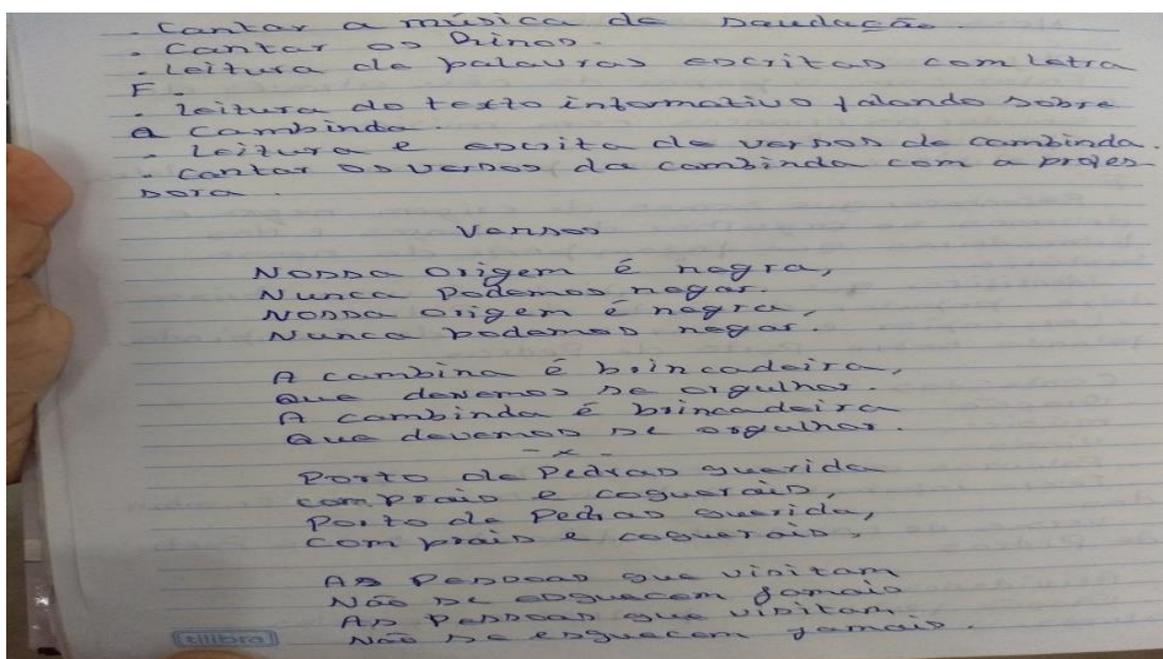


Imagem 58 – Caderno da professora Elba Santos com a escrita dos versos de sua autoria das músicas das Cambindas. Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

A professora Elba Santos escreveu as duas primeiras estrofes no quadro de giz (Imagem 59), leu-as e as crianças repetiram-nas em voz alta:



Imagem 59 – Professora Elba Santos mostrando a letra da música no quadro.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (2019).

Percebi um total envolvimento da professora Elba Santos no que diz respeito à criação, tanto dos conteúdos a serem trabalhados quanto da forma a serem apresentados. A professora Elba Santos, ao prestigiar a brincadeira popular Cambindas e aprender a melodia dos versos com os mestres Berto da Quinquina e Claudionor (Nô), tornou-se uma produtora e autora de várias estrofes naquela escola de educação infantil. Nesse dia (22/03/19), por exemplo, ela dedicou o primeiro momento da aula para trabalhar com o texto (em versos).

Com o uso de um apito, a professora cantou os versos produzidos por ela e as crianças repetiram com muita intensidade vocal. José Jadson (5 anos) acompanhava o ritmo com um pequeno instrumento musical – maracá – produzido pela professora.

Tal habilidade, de criar versos e recriar as melodias com sua entonação vocal (estridente), com um som agudo e penetrante, obedecendo sempre à mesma cadência, legitima a assinatura da professora Elba Santos na composição musical da brincadeira popular Cambindas.

Abaixo há um exemplo comparativo que traz as composições dos versos do Mestre Nô e da professora Elba Santos, ou seja, ela usa a mesma melodia do Mestre Nô e produz novos versos:

Versos do Mestre Nô

Vou abrir a minha sede
Com três palavras divinas
Nossa Senhora da Glória
Abençoe nossas Cambindas
Essas cambindas é de homem
Não vão pensar que é mulher
Quem tem seus olhos vem ver
Só se engana porque quer.

Quem tem seus olhos que vejam
So se engana se quiser
As cambindas é de homem
Não pense que é de mulher
Vou embora, vou embora
Não posso mas demorar
As Cambindas estão cansadas
Vão pra casa descansar.

Versos da Professora Elba Santos

Nossa origem é Negra
Nunca podemos negar
A Cambinda é brincadeira
Da cultura popular
Porto de Pedras querida
Com praias e coqueirais
As pessoas, pessoas que visitam
Não se esquecem jamais

O Rio Tatuamunha
È fácil de se achar
Onde mora o peixe-boi
Todos gostam de olhar
Bom dia minha gente
Somos Cambindas infantis
Somos de Porto de Pedras
Somos crianças felizes

Ela confirma sua assinatura ao criar um novo texto em versos de sua autoria e ao escrevê-lo em quatro cartazes, pregando-os na parede da sala de aula, conforme mostra a Imagem 60, para que as crianças fixassem e aprendessem as letras dos versos.



Imagem 60 – Sala de aula da professora Elba Santos. Na parede os números de 1 a 25 e os quatro cartazes com os versos de sua autoria. Sentadas encontram-se Alerandro, Washington, Kleber e Cauê. Em pé, de costas, a professora Elba Santos.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (27/05/2019).

Em 27 de maio de 2019, a professora Elba Santos iniciou a sua aula projetando, por meio de um *datashow*, dois pequenos vídeos na parede da sala: um vídeo do Mestre Nô (patrimônio vivo da cultura popular alagoana), brincando com as Cambindas Berto da

Quinquina, e um vídeo da Mestre Terezinha (*in memoriam*), brincando com as Cambindas Palmerense. Ambos apresentavam Cambindas adultas no Carnaval de Porto de Pedras/AL. As crianças assistiram aos documentários sentadas no chão, e fizeram pequenos movimentos com o corpo ao som da percussão e dos versos cantados pelos brincantes adultos.

Depois dessa ação com as crianças, a professora Elba Santos dirigiu-se para a parede da sala de aula e leu os seus próprios versos em quatro estrofes, que ela criara para o grupo de crianças. Em seguida, dirigiu-se ao quadro de giz e escreveu cada um deles. Pediu, então, às crianças que os copiassem no caderno e depois cantou-os com as crianças. Na ocasião, as crianças ficaram atentas às explicações sobre os versos assinados pela professora Elba Santos, pois os versos dela falavam sobre a pertença negra, as belezas naturais de Porto de Pedras e do Rio Tatuamunha (Santuário Ecológico do Peixe-boi) e da felicidade das crianças de brincarem de Cambindas. E foi nesse dia que as crianças escolheram brincar com os versos da professora Elba e não com os do Mestre Nô. Vale salientar que essa escolha se deu pelas crianças do seguinte modo: elas escutaram os versos de Mestre Nô e da Mestre Terezinha cantados nos vídeos, mas optaram coletivamente em brincar com os versos criados pela professora Elba Santos (Dossiê 1 – Cambindas, 27/05/2019):

Nossa origem é negra,
Nunca podemos negar,
A Cambinda é brincadeira,
Que devemos se orgulhar / da cultura popular

Porto de Pedras querida
Com praias e coqueirais
As pessoas que visitam
Não se esquecem jamais.

O Rio Tatuamunha
É fácil de se achar
Onde mora o Peixe-boi
Todos gostam de olhar

Bom dia minha gente
Somos Cambindas infantis
Somos de Porto de Pedras
Somos Crianças felizes.

Convém colocar que cerca de oito estrofes foram produzidas pela professora, mas, por decisão coletiva, dela com as crianças em roda de conversa, foram escolhidas essas quatro estrofes para a brincadeira popular Cambindas, na escola.

Uma vez escolhidos os versos, a professora usou os cartazes com as quatro estrofes criadas por ela, e, ao ler os textos, cantou e convidou às crianças a repetirem os versos e

brincar com seus corpos. Cada uma a seu ritmo, elas se apropriaram da coreografia, giraram com as saias e ampliaram seus passos.

Os versos foram lidos, cantados e ensaiados pela professora com as crianças sempre que eu estive presente com elas em sala de aula. Nesse processo, entretanto, não havia apenas repetição pura e simples; com o passar dos dias, os versos foram sendo renovados e ampliados. Um exemplo disso é o verso “a Cambinda é brincadeira / que devemos nos orgulhar”, que foi modificado para “a Cambinda é brincadeira / da cultura popular”.

A professora Elba Santos modificou o final do verso, no processo dos ensaios, ela brincou com as crianças experimentando os dois versos “A Cambinda é brincadeira que devemos nos orgulhar” e “A Cambinda é brincadeira da cultura popular”. Quanto mais a professora se envolvia com a inserção da brincadeira popular em sua prática docente, ela chegava com novas ideias para as crianças entenderem as letras dos versos. Ela comparou com as crianças os termos “orgulho” e “cultura popular”, e decidiram juntos trocar o final do verso, do verbo “orgulhar” pelo substantivo “cultura popular”. Para ela, o termo cultura popular era mais abrangente, cabia à brincadeira Cambinda e também a todas as produções culturais das mulheres negras e homens negros do lugar no qual as crianças moravam.

Esse tipo de modificação indica que as práticas pedagógico-performativas estudadas significam não uma repetição, mas uma criação na qual as marcas da professora, seus interesses, pensamentos, ideias, vontades e sentimentos estão presentes na operação de ensinar e aprender. Parece-me que a professora Elba Santos vai realizando uma forma de desfolclorização, imprimindo na brincadeira seus próprios elementos e inquietações. Isso ficou bastante claro para mim na forma como ela incluía elementos da diáspora afro-brasileira em suas falas e práticas. Os versos criados por ela estão atravessados de marcas sobre sua negritude, seu pertencimento à cultura afrodescendente, sobre a relação de cuidado dos afrodescendentes com seus ambientes naturais e culturais e sobre as ideias de infância que ela trazia na sua visão de mundo.

No trabalho pedagógico da professora, os versos foram detonadores para as interações e as brincadeiras. Isso pode ser exemplificado na produção de textos em tiras de papel (tiras de uma cartolina cortada), na formação de palavras com o alfabeto móvel, nos jogos com as letras impressas em papéis e nas reflexões com as crianças sobre os significados de cada verso nas rodas de conversas, nas contações de histórias, nas atividades com desenhos e pinturas do lugar em que as Cambindas habitam. Com efeito, as assinaturas da professora na brincadeira, suas marcas, funcionam para ensinar, explorar, dialogar, interagir, brincar, conviver,

participar e conhecer. Trata-se de marcas que imprimem na brincadeira noções de pertencimento, orgulho, afirmação, entre outras.

Essas práticas pedagógico-performativas, de assinaturas por meio do trabalho com os versos da professora, no decorrer do processo, promoveram evoluções importantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças no que diz respeito à apropriação poética dos versos assinados pela professora Elba Santos.

As crianças passaram a incorporar os versos em suas práticas de brincar no recreio, a ponto de tornar-se uma performance vocal de muita energia e presença na sala de aula e no pátio da escola. Observei que Edjeferson (5 anos) começou a cantar os versos produzidos pela professora Elba Santos e a fazer das mesas escolares seu instrumento de percussão. Até as crianças Milena e Hadassa (5 anos), evangélicas e proibidas de brincar de Cambindas pelos pais, aprenderam os versos das músicas, e cantavam e tocavam os instrumentos de percussão feitos com sucatas pela professora Elba Santos.

Pude observar no pátio quatro meninas, Carla, Tiffany, Nicole e Geovana, a brincar vários minutos com a música, coreografando improvisadamente a dança aprendida. Os versos eram cantados de memória com facilidade pelas crianças. E até na sala de aula, quando faziam atividades escritas, Alerandro e Washington (5 anos) cantavam com a voz estridente, imitando o timbre de voz da professora.

Quando as crianças estavam no pátio, brincando com outras crianças de outras turmas, percebi o interesse e apropriação da brincadeira. Um dos alunos de outra turma pediu à sua professora para brincar e vestir a roupa das Cambindas. Observei Tales (5 anos) cantando os versos para essa criança, que pôde brincar um pouco de Cambinda no recreio.

Observei ainda que as crianças inventavam outras brincadeiras a partir dos versos da professora Elba Santos. Elas, quando se vestiam de Cambinda, não queriam tirar a roupa e inventavam outras brincadeiras infantis tradicionais, de correr, escorrego, academia (amarelinha), esconde e pega.

Na escola havia uma sala com livros, brinquedos e instrumentos musicais industrializados ou feitos de sucatas. Muitas vezes presenciei no recreio as crianças entrarem nessa sala e pegarem os instrumentos para tocar e cantar os versos das Cambindas.

E, quando os ensaios se intensificavam com a participação do brincante e percussionista Rafael Silva, as crianças ficavam a seu lado ajudando na percussão, com os maracás, chocalhos e pandeiro, além de suas vozes, completavam a harmonia musical, cantando os versos enquanto outras ensaiavam e brincavam.

Na Creche Municipal João Paulo II, em Quebrangulo/AL, houve um planejamento participativo, entre a diretora Claudia Correia, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo e todas as professoras, para a construção coletiva do Projeto Didático *Reinventando nossa Cultura Popular – uma releitura da Nega da Costa*, que foi executado por toda a instituição de 04 de setembro a 13 de novembro de 2019.

Aqui direciono meu olhar para as práticas pedagógico-performativas de assinaturas na produção e adaptação das músicas da brincadeira popular Nega da Costa.

O brincante Ednaldo Ferreira trouxe cerca de dez textos musicados, que compõem parte do repertório musical da brincadeira popular Nega da Costa, para brincar com as crianças da Pré-escola: 1. *Abre essa porta prá lá* (Mestre Paulo); 2. *Nós somos de Quebrangulo* (Brincante Derlanderson de Lima); 3. *Nega da Costa, o que anda fazendo* (Mestre Boba); 4. *Nega da Costa é madeira forte* (Mestre Boba); 5. *Meu Estado é Alagoas* (Brincante Derlanderson de Lima); 6. *Xangô* (Mestre Zome); 7. *Santa Barbara* (Mestre Zé do Cão); 8. *Nomes das Negas* (Brincante Ednaldo Ferreira); 9. *Nega da Costa já cantou e vai embora*; 10. *Adeus* (Mestre Boba).

Dentre eles destaco dois textos poéticos:

Abre essa porta pra lá (Mestre Paulo)

Abre essa porta prá lá, Nega da Costa passar (2x)
 Vamos nos apresentar, ao povo desse lugar.
 Nega da Costa é _____, Nega do pé espaiado.
 Se a nega erra o passo, vai ter que ensaiar.
 Folga Nego, branco não vem cá.
 Se vier vai ter que dançar.
 Folga Nego, branco não vem cá.
 Tiririca, vai brincar.
 Estácio tá na cadeia.
 Chorando que nem pagão.
 Chora Estácio branco não vem cá.
 Se vier vai ter que apanhar.

Nega da Costa o que anda fazendo (Mestre Boba)

Nega da Costa o que vem ver?
 - Apanhar macaíba para vender.
 Ô Nega da Costa o que anda fazendo?
 Ando na rua comendo e bebendo!
 Ô Nega da Costa com balaio de flor.
 Ando na rua dançando Xangô.

Particpei do planejamento de ensino das professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo em 17 de setembro de 2019, que, após ouvirem juntas a gravação de Derlanderson de Lima cantando nas Negas da Costa (adulta) em um áudio no celular, escreveram as duas músicas

num papel e em seguida imprimiram as suas próprias assinaturas nas músicas, recriando a letra para as mesmas melodias. Conforme o quadro comparativo abaixo:

**Versão do Mestre Amauri Silva (Boba)
cantada por Derlanderson de Lima**

Abre essa porta prá lá
Nega da Costa passar.
Nega da Costa
Que vem ver?
– Apanhar macaíba
Pra vender!
Ô Nega da Costa
O que andas fazendo?
Ando na rua
Comendo e bebendo!
Ô Nega da Costa
Com balaio de flor
Ando na rua
Dançando Xangô

Versão das Professoras

Abre essa porta prá lá.
Nega da Costa chegar.
Nega da Costa. O que vem ver?
Apanhar macaxeira (banana, laranja,
goiaba) pra comer.
Ô Nega da Costa. O que anda fazendo?
Vivo na creche, brincando e aprendendo.
Ô Nega da Costa com balaio de flor.
Danço na creche com muito amor.
Ô Nega da Costa. Só é Ana.
Amarra a saia com jitirana.
Ô tuê, ô tue. Ô tuê, ô tuá.
A Nega da Costa.
Chegou pra brincar (dançar, cantar)

As meninas me chamam de seu paturi.
Bota a mão nas cadeiras e deixa bulir.

As professoras recriaram os versos de uma das músicas, trazendo para o repertório alguns conhecimentos tradicionais da cultura afro-brasileira, afetos e práticas performativas. Foi a partir dessas práticas de assinaturas que elas produziram suas ações pedagógico-performativas com as crianças. Por meio dessas poéticas, que trazem as suas marcas, promoveram a exploração de produtos agrícolas cultivados na cidade de Quebrangulo, como a macaxeira, a banana, a laranja, a goiaba, outras frutas e plantas (jitirana). No texto poético (música) original aparecem poucos itens (macaxeira e macaíba), e as professoras acrescentam as frutas; no meio, substituiu-se rua por creche e, as ações de comer e beber (bebida alcoólica), por brincar e aprender; no final, acrescentaram-se os verbos brincar, dançar e cantar.

A professora Flávia Tenório escreveu a letra da música num cartaz gigante, leu-a e cantou-a com as novas palavras inseridas no texto. Nesse dia ela trouxe as frutas que estavam na música, as crianças manipularam-nas, cheiraram-nas, identificaram os nomes delas na letra da música e até fizeram uma pequena discussão sobre a importância das frutas como vitaminas para o seu corpo e como produtoras de energia para brincar, cantar e dançar de Nega da Costa.

Essa prática docente da professora buscou estabelecer uma relação das palavras contidas na música com o cotidiano das crianças, ou seja, perguntava se elas comiam aquelas frutas, tinham árvores frutíferas em suas casas e se alguma delas já vendera frutas, pois em suas respostas algumas crianças responderam que tinham avós e pais agricultores e vendedores de frutas e macaxeira.

A produção de práticas pedagógico-performativas assinadas pela professora Flávia Tenório é evidenciada na capacidade de adaptar as letras das poéticas musicais ao universo

das crianças. Vê-se, assim, a inserção da creche (como lugar de convivência das crianças) e também das ações de brincar, dançar e cantar vestidas de Negas da Costa. Essas experiências envolvem brincadeiras, danças e cantos e produzem o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças por meio das relações interativas com as palavras, seus significados, suas ações e os seus novos conhecimentos.

Noutro dia, a professora Mércia Araújo convocou as crianças de sua turma, sentou-as no chão e reproduziu um áudio de uma das músicas na voz do brincante Derlanderson, cuja poética trazia um verso “Nega do pé espalhado /se a Nega errar o passo / apanha no meio do mato” (Mestre Amauri Silva - Boba).

A professora Mércia Araújo propôs, então, uma roda de conversa. Ela iniciou explicando o que é o “pé espalhado”. Contou que o pé espalhado é um passo de dança que se originou com a alternância dos pés (esquerdo e direito) para frente e para trás, com a mão na cintura e rebolando. Ela mostrou com o próprio corpo como fazer o passo. As crianças começaram a imitar e realizar os passos ensinados pela professora ao som da música. Ela enfatizou mais de uma vez que o mais importante seria experimentar, pois não importava acertar ou errar o passo. As crianças se posicionaram, dizendo que sabiam fazer o passo. Lucas (5 anos), um dos mais animados, afirmou com entusiasmo que sabia realizar o movimento do pé espalhado.

Depois disso, a professora Mércia Araújo chamou a atenção para a questão da violência. Ela introduziu esse assunto, dizendo que não podia apanhar e nem bater em ninguém. A conversa então começou a tratar sobre a violência contra a mulher e a professora disse às crianças que não se podia agir com violência nem contra as mulheres e nem contra os seus pares. Na ocasião, uma das crianças, Jonas (5 anos), afirmou que seu pai um dia havia batido em sua mãe, e que a sua avó chamara a polícia. Nedy (5 anos) participou da conversa ao dizer que, quando ela fazia coisa errada, apanhava de sua mãe. O verbo apanhar é bem conhecido das crianças, mas a professora enfatizou que esse termo era muito violento e, ainda, chamou a atenção para a violência contra negros e negras, dizendo que era melhor brincar, dançar e cantar do que apanhar.

Após as crianças terem debatido um tempo, ela fez uma pequena explanação sobre a escravidão no Brasil, elencando três aspectos. Ela falou primeiro das fazendas, lavouras e agropecuária de Alagoas, e disse que negros e negras eram forçados a trabalhar como escravos. Depois, ela enfatizou a violência sofrida pelos escravos, que apanhavam nos troncos pelos senhores de engenho, malfeitores e capitães do mato. Por fim, ela encerrou a explanação sobre escravidão falando que alguns negros e negras, como movimento de luta contra a

violência, refugiaram-se em Quilombos. E Quebrangulo possuía um lugar onde negros e negras se refugiavam para não sofrer maus tratos e apanhar. Lá, eles e elas podiam ter seus próprios espaços e suas próprias lavouras, e foi lá, no Quilombo do Triângulo, que a brincadeira popular Nega da Costa surgiu (Dossiê 2 – Nega da Costa, 25/09/2019).

Após a conversa coletiva com as crianças, a professora Mércia Santos apresentou num cartaz uma nova versão de uma música criada por ela com a ajuda do grupo de músicos percussionistas Jeanderson Silva, José Neto e Marcos Daniel. A letra dizia o seguinte:

Nega da Costa veio brincar
 com as crianças pequenas do pré-escolar.
 Agora as Negas vai comandar.
 A brincadeira pra gente dançar
 Dança pra lá e dança pra cá
 E a saia vai balançar
 Agora preste atenção
 Pé esquerdo pra frente
 Mão na cintura e rebole sem parar.
 Braço esquerdo pra frente
 Mão direita na cintura
 E rebole sem parar
 Agora a fila vai formar
 Para a Nega da Costa passar.
 Adeus, adeus.
 Nega da Costa vai embora.
 Tá chegando a hora (Dossiê 2 – Nega da Costa, 25/09/2019).

Essa mesma música fora a mim apresentada, no dia anterior, pela professora Mércia Araújo. Ela mostrou o manuscrito em uma folha de papel rascunhado com novos versos assinados por ela, conforme a Imagem 61:

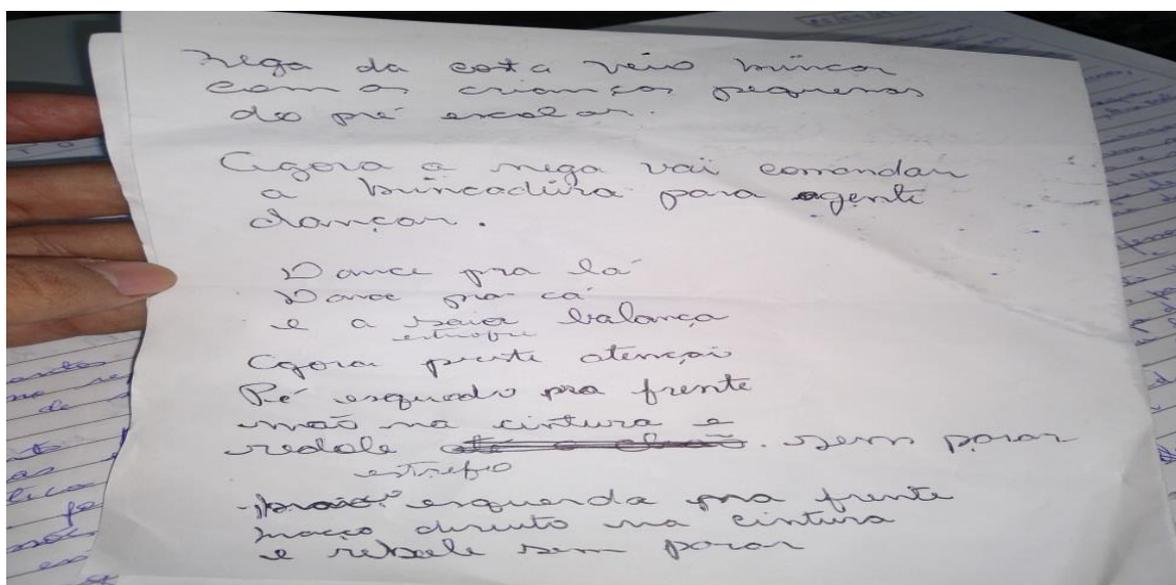


Imagem 61 – Manuscrito da professora Mércia Araújo com adaptações dos versos da música.
 Fonte: Foto de Bruno Duarte (25/09/2019).

Ela pegou a melodia de uma das canções e criou esse novo texto poético, que tratava da identidade das crianças, identificando-as como crianças pequenas do pré-escolar, e imprimiu na música alguns movimentos corporais para elas realizarem por meio da dança: para lá (direita), para cá (esquerda), balançar a saia (uso das mãos), pé para frente e para trás, mão na cintura, rebolar sem parar, braços (esquerdo e direito).

Ante essa nova música, ela propôs a elas brincarem com seus próprios corpos, realizando os movimentos expressos em seu texto poético. As crianças, imediatamente, ao som da percussão, movimentaram seus corpos e os exploraram com ações que envolviam lateralidade (esquerda e direita), danças, balanço corporal, rebolo da cintura, formação de filas e despedidas.

Os passos de dança foram ensinados pela professora às crianças por imitação, e juntas, ao brincarem, assinaram com seus corpos suas próprias composições coreográficas, ora reproduzindo, ora renovando ou ressignificando do seu jeito as composições coreográficas.

A certa altura, vi Lucas Henrique (5 anos) de mãos dadas com Agata Vitória (4 anos), rodopiando pelo espaço. Ao mesmo tempo, Gabriel ria a gargalhadas, enquanto batia o pé no chão e fazia um barulho abafado com a boca. Aos poucos, a professora foi explorando as partes do corpo. Primeiro, ela propôs dançar com a cabeça, fazendo movimentos ao som do batuque da percussão. Depois, ela acrescentou uma dança com o quadril (cintura), as crianças precisavam rebolar para, na sequência, fazer como se estivessem girando um pião. Dessa forma, ela foi ensinando as partes que compõem a brincadeira Nega da Costa, cantando, dançando e atuando com os personagens da brincadeira.

Essas práticas pedagógico-performativas de assinaturas imprimem não apenas modos de recriar ou criar as músicas, mas são potentes na produção autoral de performances corporais que implicam em assinaturas cada vez mais variadas.

Com efeito, as professoras dessa instituição de educação infantil ajudam, com suas práticas, a compreender que as brincadeiras na pré-escola não são anônimas, pois não se processam como repetição pura e simples, mas, ao contrário, implicam uma criação na qual crianças e adultos imprimem seu modo próprio de fazer e de brincar.

2.2.2 A criação e o uso de objetos como assinatura das professoras

As professoras acima comentadas, Flávia Tenório e Mércia Araújo, que trabalham na educação infantil com a brincadeira popular Nega da Costa, também produzem seus próprios

artefatos e artesanias, imprimindo suas assinaturas na confecção de bonecos, bonecas de pano, objetos para exposição, instalações e outras formas artesanais afins, com a finalidade de promover nas crianças a interação com a cultura negra e com os costumes dos povos originários.

Tais artefatos podem ser entendidos como objetos feitos ou modificados com o uso de diversos materiais produzidos à mão pelas professoras; criados e usados a partir de narrativas orais sobre as brincadeiras populares. Ambas as professoras realizam esse trabalho em suas respectivas casas, utilizando diferentes materiais, como panos, feltros, algodão, linhas, agulhas, entre outros. Artefatos que assumem o papel de recursos ou materiais didáticos, produzidos e utilizados pelas professoras para que as crianças brinquem, interajam, manipulem, sintam afetos e sejam afetadas pelo sentimento de pertença negra, por intermédio da brincadeira Nega da Costa.

As professoras me contaram, em uma conversa na sala da coordenação pedagógica (Dossiê 2 – Nega da Costa, 2019), que a prática de confeccionar objetos artesanais ajuda no aprendizado da brincadeira e dá visibilidade às culturas negras presentes nas vidas das crianças brincantes. Por intermédio dos objetos, as professoras falam sobre costumes, seus saberes e práticas de vidas no próprio ato de brincar.

Elas pretendem, conforme me disseram, tornar a aprendizagem da brincadeira inspiradora e propositiva, desencadeando o gosto pela brincadeira popular e, também, o diálogo entre as diversas linguagens artísticas, além da interação entre elas e as crianças.

Na Imagem 62 vemos o boneco Preto Velho, confeccionado pela professora Mércia Araújo. Ela usou esse boneco feito de tecido (de linha e de TNT), cabelos de algodão (lã), cachimbo de casca de coco e cajado de palha em miniatura (aproximadamente 15 cm), e contou a história do Preto Velho para as crianças.

Vale salientar que o Preto Velho de pano, em miniatura, provocou nas crianças o convite para uma apreciação estética. Elas se envolveram numa relação afetiva com o artefato, a ponto de o beijar e quererem ficar com o boneco para si, sem o dividir com o colega. Os maiores sentimentos de afetos foram gerados no coletivo infantil entre as crianças e os bonecos de panos.

Essa prática mostrou também uma relação direta com a ancestralidade, com a relação do boneco com os saberes originários de matriz africana e com a interpretação e criação de cenas do cotidiano das crianças. Por exemplo, José Guilherme (5 anos) afirmou: - “Tia, o meu avô fuma cachimbo igual ao Preto Velho”. E continua: “É as Negas da Costa e o Preto Velho.

O Preto Velho dança com a Nega da Costa. Ele se pinta e elas vestem saias e dançam na rua” (Dossiê 2 – Nega da Costa, José Guilherme – 5 anos, 2019).



Imagem 62 – Boneco Preto Velho confeccionado pela professora Mércia Araújo.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (09/10/2019).

Essa afirmação da criança exemplifica que elas já conheciam o Preto Velho, porquanto ele é um personagem importante na brincadeira popular Nega da Costa. Mas a professora Mércia Araújo retomou a conversa e explanou às crianças que o boneco de pano representava o Preto Velho, que ele era o pai de todas as Negras da Costa e que os pretos velhos guardam os saberes originários vindos da África.

Ela destacou que esses saberes originários são os conhecimentos herdados dos africanos que povoaram Alagoas e que deixaram uma contribuição na culinária, na habitação, na religião, na agricultura e pecuária, e nos diversos modos de vida em comunidade. Nesse dia, antes de as crianças ensaiarem, a professora confeccionou com elas várias bonecas de pano, em miniatura, das Negas da Costa, e, em uma maquete com uma casa e um pátio sobre um isopor, simulou uma brincadeira com os bonecos (Preto Velho e Negas da Costa). Ela fez simulação com as crianças de cenas do cotidiano e costumes dos negros na vida e suas relações entre si e com os outros na brincadeira popular Nega da Costa.

A professora Flávia Tenório, por sua vez, confeccionou em sua casa e levou à escola, em 26/09/2019, para as crianças brincarem, uma boneca de pano Calunga (conforme a Imagem 63). Uma boneca maior do que a Calunga da brincadeira popular adulta. Normalmente, na brincadeira, a boneca tem 20 cm e é usada pelo brincante-personagem Nega

da Costa da Calunga, ela segura a Calunga e faz um movimento giratório com a boneca em uma das suas mãos, numa coreografia semelhante a de um orixá, presente nos rituais de religião de matriz africana.



Imagem 63 – Boneca Calunga produzida pela professora Flávia Tenório.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (18/09/2019).

O objetivo em fazer a boneca maior, com aproximadamente 50 cm, foi didático, segundo a professora me confessou. Com esse tamanho diferente, ela poderia mostrar melhor às crianças os movimentos da boneca, ao facilitar a visualização de todas. De toda a forma, assim como na brincadeira adulta, a boneca foi feita de pano e seus adereços de cabeça (turbante branco), colar de contas brancas e vermelhas, olhos e boca, foram feitos de feltro. Ela simula a pele negra e usa roupas brancas (como uma baiana).

A boneca de pano feita e assinada pela professora Flávia Tenório é um material didático que é usado por ela para ensinar as crianças a brincar, abraçar, dançar e cantar. A boneca Calunga, na brincadeira popular, representa Iansã (orixá do Candomblé – Deusa Guerreira, Senhora dos ventos, raios e tempestades) ou Santa Bárbara (Santa da Igreja Católica - Protetora de quem trabalha com fogo). Ela pôde então explicar às crianças a importância dessa boneca na brincadeira popular Nega da Costa. Esse adereço, carregado pela Nega da Costa, representa uma poética interativa com as crianças e com o público e faz reverência a Xangô. Ou seja, a criança que brinca segurando a Calunga representa a reverência de Iansã a Xangô.

Esse diálogo com as crianças resultou em algumas “Ave Maria”, “misericórdia”, até em sinal da cruz de uma auxiliar de sala (católica, preconceituosa e dotada de intolerância religiosa). Enquanto isso, a professora conseguiu explicar muito bem que em Quebrangulo há várias religiões, as cristãs (que cultuavam Cristo) e as de matriz africana (Candomblé e Umbanda), Iansã e Xangô são orixás sagrados e reverenciados pelos brincantes da Nega da Costa.

Essa foi uma ação importante da professora Mércia Tenório, que não deixou o preconceito religioso contaminar o universo das crianças. As crianças não veem como os adultos (cristãos) veem. Elas brincaram com a Calunga (grande), cantaram e dançaram com ela. Presenciei várias vezes, ademais, crianças beijando, abraçando e dançando com a Calunga.

A boneca de pano (Calunga) trouxe algo encantador que provocou nas crianças, além dos afetos (abraços, carinhos e beijos), a vontade de girar no centro da roda. Um momento poético se instaurou na sala de aula. As crianças espontaneamente pegavam a Calunga em uma das mãos e giravam, rodavam e rodopiavam. Foi notório o prazer das crianças em criar suas próprias coreografias, os corpos infantis rodavam em passos improvisados e autorais e a Calunga acompanhava o rodopio ao produzirem seus próprios movimentos e suas performances com a boneca. Foram quase 20 minutos de ação corporal, pois cada criança queria brincar com a Calunga e fazer a sua própria coreografia.

Assim, existe uma criação didática das professoras, desde a confecção dos objetos até a interação das crianças ao brincar com seus próprios corpos. No exemplo acima, fica claro, ainda, a passagem do jogo projetado para o jogo com o próprio corpo.

As professoras, Flávia Tenório e Mércia Araújo, ressignificam, atualizam e compartilham suas histórias, suas memórias e os rituais em sala de aula como um modo de resistir às diversas tentativas de apagamentos dos elementos religiosos de origem e matriz africana.

Era muito comum ver, nas três instituições de educação infantil pesquisadas, decorações com diferentes temas infantis ou sobre as datas comemorativas nos ambientes e espaços pedagógicos. Em Quebrangulo, o tema em foco foi a diversidade étnico-racial e a luta contra o racismo na Educação Infantil. Uma das práticas pedagógico-performativas realizadas pelas professoras foi a produção de instalações, montadas na sala de recepção das crianças e no pátio (jardim) de entrada da instituição. Tratava-se de uma instalação com objetos, como arupembas, peneiras, cabaças (porongos), potes e panelas de barro, chaleiras de ferro e outros materiais. Eles estavam dispostos no rol de entrada, no banco e no chão da sala, com

uma decoração com papel simulando o barro e uma frase “Nascemos da mistura. Pra quê o preconceito?”. E, outra, com o desenho de uma mulher Negra. O objetivo das professoras, conforme me contaram, era valorizar a cultura negra e sensibilizar as crianças para o antirracismo.

A disposição de diferentes objetos artesanais na escola, chamada de instalação, permitia às crianças passar e visualizar os objetos, como numa exposição artística. Tal exercício envolveu a todas na escola: as professoras, a diretora, a coordenadora pedagógica, a secretária e as auxiliares de sala. As imagens abaixo mostram duas dessas instalações, fazendo referência a temas como utensílios de casa usados pelas Negas da Costa e artefatos usados para o trabalho.



Imagem 64 – Instalação produzida pelas professoras da creche alusivas à Releitura da Nega da Costa.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).



Imagem 65 – Instalação produzida pelas professoras da Creche alusivas à Releitura da Nega da Costa.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/11/2019).

Eram assinaturas didáticas, presentes na recepção, no pátio coberto e descoberto e nas salas de aulas. Foi também um novo jeito que elas encontraram de ensinar, pois as instalações continham diferentes materiais didáticos, feitos e produzidos à mão por artesãos daquela cidade e comprados pelas professoras: peneiras ou urupembas, cabaças ou porongos, colher de pau, pilão de madeira, potes e panelas de barro, jarros e cestos de cipó, chaleiras e bules de bronze, caixotes, chitão, desenhos e pinturas e frase antirracista. Todos os objetos usados nas instalações aludiam aos exemplos de tradições negras para cozinhar, pescar e peneirar, para que as crianças, ao passarem por aqueles espaços artísticos, pudessem apropriar-se do exercício do brincar.

As duas instalações, além disso, possibilitaram a visualização de objetos usados pelas mulheres negras presentes no cotidiano das crianças. Muitas delas possuíam uma memória afetiva daqueles objetos em suas casas.

No dia 08 de outubro de 2019, ouvi a professora Flávia Tenório falando para as crianças sobre as tradições das mulheres negras. Ela começou com um fragmento da música num cartaz com um texto fatiado (cada verso em uma tira de cartolina) “Nega da Costa do balaio de flor / danço na creche com muito amor. / Nega da Costa o que vem ver? Apanhar macaxeira pra vender” (Dossiê 2 – Nega da Costa, 2019). Ela leu e cantou com as crianças e, a partir daí, convidou-as para uma roda de conversa, que iniciou com o seguinte diálogo:

Flávia Tenório (professora) – O que vocês viram no rol de entrada da creche? Quais são os trabalhos (ocupações) das mulheres negras em Quebrangulo?

Júlio (5 anos) – Como as Negas da Costa usavam batom? Naquele tempo tinha batom?

Milena (5 anos) – Pintavam com tinta vermelha.

Flávia Tenório (Professora) – De onde?

Milena (5 anos) – Da natureza menino (Dossiê 2 – Nega da Costa, 08/10/2019).

A professora continuou o diálogo, conversando com as crianças sobre os objetos de artesanatos presentes na instalação, e elas começaram a conversar sobre esses artefatos da cultura negra e a atuação das mulheres negras no trabalho, no sustento e cuidado da família quebrangulense. Apesar de a discussão e perguntas das crianças apontarem para o batom (embelezamento da mulher), origem dos batons, Xangô e outros temas, a professora Flávia enfatizou algumas formas de trabalho da mulher negra em Quebrangulo e o uso dos objetos das instalações: dos puçás para pescar, as peneiras ou arupembas para tirar o sumo do coco e peneirar a goma da tapioca, os caixotes de madeira para sentar e guardar as frutas, as chaleiras e ferros de passar roupas com brasas (ambos de ferro).

Essas instalações artísticas foram criações pedagógicas, concebidas pelas professoras Flávia Tenório, Mércia Araújo e pela coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo, potentes para aguçar a curiosidade das crianças e inseridas no mundo do trabalho dos homens e mulheres negras de Quebrangulo.

2.2.3 Assinaturas das professoras nas coreografias

Gostaria agora de destacar como a brincadeira popular Guerreiro Alagoano se configura como uma prática pedagógico-performativa, assinada pela professora e suas crianças numa prática pluriartística. Isso envolve o encontro da música, da dança, do teatro, da performance e das artes visuais.

No Guerreiro Alagoano, a professora Edleuza Santos também mobilizou diferentes linguagens artísticas: canto, dança, desenho, recortes, pinturas, colagens, coreografias e o próprio espetáculo.

Ela me contou, ademais, que se tornou uma espécie de pesquisadora da brincadeira popular. Foi ao encontro de Mestra Quitéria e aprendeu as músicas e alguns bailados. Estudou e ouviu as narrativas dos brincantes adultos do bairro no qual a escola está inserida. Leu livros e revistas que a instrumentalizaram a organização e planejamento do grupo de Guerreiro Alagoano, composto por crianças de 5 anos da Pré-escola.

Ela escolheu, junto com a diretora da escola, Merência Costa, as 11 músicas que comporiam o repertório musical da brincadeira popular. Cantou e pediu para Mestra Quitéria

e a brincante Valdilene Silva cantarem e lhe ensinarem alguns passos ou bailados para ela os empregar ao brincar com as crianças. Pediu ajuda ao músico Agamenon Júnior para fazer o *playback* das 11 músicas, que se tornaram companheiras de sua prática docente durante os três meses em que a acompanhei e nas apresentações da brincadeira das crianças em vários lugares do estado.

Na Imagem 66 vemos a professora Edleuza Santos coreografando suas crianças no Guerreiro Alagoano.



Imagem 66 – Professora Edleuza Santos ensinando as coreografias do Guerreiro Alagoano às crianças.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (05/11/2019).

A professora Edleuza Santos cantava e dançava com as crianças e imprimia sua marca na projeção das sequências harmônicas e estéticas dos movimentos dos corpos infantis nos ensaios e nas cenas. Sua assinatura estava na organização antecipada do espaço com a marcação de três linhas com giz no chão, para que as crianças estivessem alinhadas na fila e identificassem os seus lugares na brincadeira e desenvolvessem, assim, suas composições coreográficas. Em seguida ela ligava o aparelho de som, conectado ao seu celular, com as músicas em *playback*, e ensinava-lhes os passos, aprendidos com Mestra Quitéria e a brincante Valdilene Silva, de cada composição musical. Ela resignificava as coreografias durante os ensaios da brincadeira popular, ensinando às crianças a brincar nas coreografias coletivas e nas coreografias individuais.

As coreografias coletivas inspiravam-se nos passos ensinados por Mestra Quitéria e a brincante Valdilene Silva, e a professora Edleuza Santos incrementou-as com novas evoluções coreográficas. Alguns exemplos dessas práticas pedagógico-performativas: orientação às crianças para pararem e baterem palmas acompanhando o ritmo da música na entrada do Boi Bumbá; produção de um movimento próprio em que as crianças se ajoelhavam ao baterem palmas, enquanto a borboleta cantava e fazia o movimento de zigue-zague entre os pares; execução de evoluções com as espadas nas mãos na entrada e na cena da guerra entre índio Peri e General.

As coreografias individuais foram idealizadas pela professora Edleuza Santos a partir de pesquisas realizadas por ela em documentários, em vídeos na internet de outros grupos de Guerreiros Alagoanos, como também em consulta nos livros e revistas que tratam sobre os entremeios ou figurás. Ela sugeriu às crianças uma coreografia individual reproduzindo os passos com seu próprio corpo e, à medida em que as crianças iam se apropriando dos brincantes-personagens, ela dava novas sugestões de passos, até o processo criativo da dança individual de cada uma estar ajustado. O interessante é que as crianças que brincavam com o Boi Bumbá, a burrinha Zabilim, a borboleta, o Jaraguá, o palhaço, Mateus, o mestre, o contramestre, a rainha Lira e a rainha Estrela de Ouro, depois que aprendiam as danças e as músicas, também criavam de improviso as suas próprias composições coreográficas.

As assinaturas da professora e das crianças puderam ser vistas na criação dos diferentes repertórios de movimentos criativos para as 11 músicas trabalhadas na sequência de coreografias que compuseram toda a brincadeira popular, com seus bailados específicos, singulares e coletivos.

A professora Edleuza Santos e as crianças foram produzindo suas impressões e assinaturas nos movimentos específicos dos personagens (entremeios), modificando bailados, criando passos, seguindo os ritmos das músicas com diferentes cadências rítmicas (valsa, marchinha, forró, xote, pífano, frevo e outras). As crianças, então, ao criar suas performances improvisadas e ensaiadas, desenvolviam suas sensibilidades estéticas, suas imaginações, suas fantasias e a comunicação com diferentes repertórios, nutridas de muita energia e motivação para cantar, dançar e brincar.

Assim, as quatro professoras, que desenvolveram as três brincadeiras populares, puderam aprender com os brincantes e com as crianças, ao longo de todo o processo coletivo de produção das práticas pedagógico-performativas.

Ao longo do trabalho de campo, ficou claro para mim que essas professoras:

- 1) respeitavam os ritmos das crianças, seus gostos e suas vontades em serem os brincantes-personagens;
- 2) produziam bonecas de pano (Calunga e Preto Velho) como materiais didáticos para trabalharem determinados conhecimentos com as crianças;
- 3) criavam novos versos e adaptavam os textos poéticos das músicas para adequá-los ao universo das crianças e facilitar as suas práticas docentes;
- 4) organizavam instalações artísticas para ativar as memórias afetivas das crianças e fazer relações com o cotidiano das mulheres negras, destacando sua importância no desenvolvimento cultural do lugar; e,
- 5) produziam composições coreográficas em parceria com os brincantes e as crianças.

Elas desenvolvem e concedem uma parcela de sua identidade étnica, política e estética quando aprendem a cantar, dançar, brincar e produzir artes visuais e a praticar com as crianças essas brincadeiras, com seus corpos lúdicos e suas performances.

2.3 AS ASSINATURAS DAS CRIANÇAS

As crianças são também as protagonistas das brincadeiras populares nesta pesquisa e são agentes importantes de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, com poder autoral de imprimir as suas próprias assinaturas naquilo que fazem.

É por meio das interações com os adultos (brincantes e professoras) que elas produzem suas performances de assinaturas. As crianças são partícipes ativas no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de educação infantil e garantem seus direitos de aprendizagens na medida em que se envolvem com o processo de apropriação dos elementos da cultura popular, em suma, quando aprendem brincando.

Essa participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem, nas brincadeiras populares, pode ser percebida no envolvimento com seus pares, suas decisões, nas suas participações no processo de produção artística (musical, cênica, plástica e visual), nas suas expressões de ideias e opiniões e nas satisfações de suas próprias necessidades e vontades.

Em cada participação ativa das crianças nos processos artísticos e culturais, elas imprimiam suas assinaturas ou suas marcas. Fosse na produção de colares das Cambindas, de chapéus do Guerreiro Alagoano, de artesanatos das Negas das Costa, ou nas danças e nas coreografias das três brincadeiras populares estudadas.

As crianças eram valorizadas e incentivadas pelas professoras a expressar, no próprio ato de brincar, seus pensamentos, sentimentos, ações e necessidades. Elas se reafirmavam nos ensinamentos dos mestres e brincantes da cultura popular e nas reinvenções das professoras na educação infantil.

Considero nesta pesquisa os atos autorais das crianças, ao brincarem, como práticas pedagógico-performativas de assinaturas. Destaco, nesta seção, quatro exemplos: as assinaturas das crianças na produção dos colares das Cambindas; as assinaturas das crianças na produção de cerâmicas (panelas de barro) das Negas da Costa; as assinaturas das crianças na confecção dos Chapéus do Guerreiro Alagoano; as assinaturas das crianças nas composições coreográficas e encenações dos personagens do Guerreiro Alagoano.

2.3.1 As crianças assinam seus objetos e adereços para brincar

Na brincadeira popular Cambindas, as crianças da Pré-escola, orientadas pela professora Elba Santos, antes de aprenderem a brincar, conheceram as características estéticas das personagens e estabeleceram uma relação com os adornos das mulheres afrodescendentes moradoras de Porto de Pedras.

Em um dos dias em que acompanhei o trabalho da professora Elba Santos (22/05/2019), ela apresentou às crianças a boneca de pano *Cambinda* (Imagem 67). Confeccionada pelo artesão da região norte de Alagoas, Diego Marinho (2019), tratava-se de uma boneca com saia de chitão estampado, blusa de cetim azul, pele de feltro preta, olhos de pérola aplicados, boca vermelha de feltro e vários colares de contas brancas no pescoço.



Imagem 67 – Boneca de Pano Cambinda (Diego Marinho), fonte de inspiração para as crianças.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Essa boneca Cambinda foi detonadora de uma discussão entre a professora e as crianças na sala de aula, cujo foco foi o colar, como adereço de embelezamento e poder das Cambindas. A professora Elba Santos mostrou a boneca e explicou como as mulheres negras daquele lugar se vestiam; explicou que elas usavam roupas de chitão por serem mais leves e usavam lenços para se proteger do sol, e também usavam colares de contas. Ela simulou no chão da sala de aula uma dancinha com a boneca e ainda cantou um dos versos de sua autoria. As crianças ficaram encantadas com a professora brincando com a boneca. Depois disso, o trabalho prático começou, com a professora propondo às crianças que desenhassem um colar em folha de papel sulfite – seus próprios colares de contas, como mostra a Imagem 68, assinada por Kleber Lucas (5 anos). Na imagem do desenho de Lucas, vê-se como ele idealiza seu próprio colar em uma circunferência com 20 pontos vermelhos, cada ponto vermelho representa uma conta, segundo ele me contou durante o trabalho.

A boneca de pano, além de provocar nas crianças relações de afetos, como toques, carinhos e abraços, demarcou a aproximação delas com os colares, que são os adereços de embelezamento e elemento importante dos brincantes de Cambindas. Apesar de as Cambindas (adultas) não possuírem bonecas de pano e nem Calungas, a professora Elba Santos usava a boneca de pano como recurso didático inspirador e detonador do processo de criação dos seus próprios colares e das crianças brincantes.



Imagem 68 – Colar desenhado por Cleber Lucas (5 anos).
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Na sequência do trabalho, a professora Elba Santos pegou o colar de Kleber Lucas (5 anos) e fez a contagem coletiva das contas vermelhas, trabalhando em voz alta os números de 1 a 20. Depois disso, ela estabeleceu uma relação dos números, contando o número de letras presentes nos versos criados por ela própria. Cada verso escrito, em um cartaz na parede, ela contava, junto com as crianças, mostrando a relação, pela quantidade de letras, entre um verso e outro: “Nossa origem é negra (17 letras) / nunca podemos negar (17 letras) / a Cambinda é brincadeira (21 letras) / que devemos se orgulhar (20 letras)”. Essa relação comparativa foi uma maneira didática encontrada pela professora para promover uma integração entre as letras e as palavras dos versos e os números menores e maiores que 20.

Nesse mesmo dia, depois do intervalo, a professora preparou uma oficina (ateliê) de colares no pátio coberto (Imagem 69), com uma proposição didática em forma de círculo, com 12 pratos de plásticos sobre o papel sulfite, contendo contas (miçangas) vermelhas, brancas e azuis e pedaços cortados de fios de nylon transparentes. Essa proposição convidava as crianças a fazerem o seu próprio colar, realizando o processo criativo e autoral elas próprias, uma vez que não havia a preocupação de copiar um colar modelo, mas criar a versão do colar de cada criança.

As crianças saíram da sala de aula em direção ao pátio com muito entusiasmo e sentaram no chão; ao centro do círculo estava a boneca de pano, em pé, esperando-as com seus colares de pérolas brancas.



Imagem 69 – Proposição de oficina de colar de Cambinda com as crianças.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Antes de iniciar o processo criativo, a professora Elba Santos fez uma pergunta e as crianças responderam:

Professora Elba Santos – Quais são os adereços usados pelos brincantes de Cambindas?

Milena (5 anos) – São os colares, os brincos e o batom, tia.

Washington (5 anos) – Lá no Curtume vende colar de Cambinda.

Professora Elba Santos – Os colares são feitos pelos próprios brincantes e servem para o embelezamento feminino.

Caio (5 anos) – Eu não posso usar colar e nem dançar.

Professora Elba Santos – Mas o colar tem um papel importante na brincadeira, ele tem um valor para os brincantes, pois faz menção ao poder e à beleza das mulheres negras que povoam nossa cidade (Dossiê 1 – Cambindas, 22/05/2019).

Nesse diálogo, a professora Elba Santos conversou sobre o adereço usado pelas Cambindas e focou no colar como um elemento estético e que tem um valor afetivo para os brincantes. Milena (5 anos) participou respondendo que, além do colar, os brincantes de Cambindas usam brincos e batom. Washington estabeleceu uma relação entre os colares das Cambindas com os colares vendidos pelas artesãs do Curtume (povoado da cidade que vive da pesca, artesanato e turismo). Caio (5 anos) participou da conversa dizendo que não usaria colar e nem participaria da brincadeira, porque sua identidade religiosa não permitia. A professora não perdeu o foco e retomou a conversa sobre o poder do colar no embelezamento das mulheres. Esse diálogo serviu como abertura para a realização do processo autoral das crianças na produção de seus colares.

Logo, a professora Elba Santos, conforme mostra a imagem 70, ensinou Carla Manuele (5 anos), junto com Cauê Victor (5 anos), a enfiar as contas nos fios de nylon. A terceira criança a criar seu colar foi Alerandro da Silva (5 anos), a seguir foi José Claudio, depois foi a monitora Maria Silva, então Tales Santos (5 anos), Kleber Lucas (5 anos) – autor do desenho acima, Washington da Silva (5anos) e Ronald (assistente de pesquisa), que auxiliou Nicole e Williane Hadassa (5 anos) na produção de seus colares, depois foi Daffine Milena (5 anos), seguida de José Jadson (5 anos) e, por fim, Tiffany Rayane (5 anos), que fizeram seus colares sem a ajuda de adultos. Todas as crianças, a professora e a monitora envolveram-se num processo coletivo de plasticidade, criação e fusão cultural na produção de seus colares, como um momento único e autoral.



Imagem 70 – Professora Elba Santos com as crianças Tiffany, Cauê, Alerandro, Carlos, Maria (monitora), Tales, Cleber, Washington, Ronald (assistente de pesquisa), Geovana, Hadassa, Milena, Jadson e Carla produzindo os colares.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Esse momento me chamou a atenção pelo nível de concentração das crianças, gerando um trabalho coletivo de partilha. As crianças estavam concentradas no seu colar, mas, às vezes, as suas mãos não conseguiam segurar o fio e enfiar as contas, que, por vezes, caíam no chão, provocando uma euforia para juntá-las. Quando as contas caíam, outras crianças ajudavam a juntá-las e colocá-las no prato. O ato de fazer o colar de contas, tornou-se um ato de brincar e exercitar a psicomotricidade das crianças.

As pinças produzidas nos dedos das crianças miravam o fio dentro das miçangas, e essas miçangas eram de cores alternadas, de maneira que colares diferentes iam surgindo nas mãos de cada criança, autoras de seu próprio colar.



Imagem 71 – Tales Santos (5 anos) criando seu próprio colar.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).



Imagem 72 – José Jadson (5 anos) criando seu próprio colar.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Registrei parte desse processo nas imagens acima. Nelas estão Tales Santos (5 anos), enfiando as contas no fio de nylon, e José Jadson (5 anos) intercalando as contas (miçangas)

brancas com as contas vermelhas e ainda fazendo questão de mostrar seu invento: “Olha tio o meu colar, não está ficando bonito? (Dossiê 1 – Cambindas, José Jadson, 22/05/2019). Respondi-lhe que o colar ficara lindo. Ele colocou o seu colar no pescoço e saiu mostrando sua criação às outras crianças.

O pronome possessivo “meu”, usado por José Jadson, faz-me pensar que se pode tomar essa prática como uma espécie de invenção. Não se trata apenas de fazer colares, repetindo ou reproduzindo um colar modelo, como poderia parecer, mas de reinventá-lo, inscrevendo nele a brincadeira, plasmando em seu fazer sua assinatura. Tal assinatura não é, entretanto, um ato sério, ritual, burocrático, mas corresponde à própria dimensão do brincar. Assim, brincar nesse exemplo é também se inscrever naquilo que faz.

Uma vez terminados os colares, as crianças quiseram mostrá-los e registrá-los em foto, vestindo-os em seus corpos. A Imagem 73 mostra José Jadson (5 anos) e Alerrandro (5 anos) com seus respectivos colares, recém-feitos. Ambos produziram colares de contas brancas e vermelhas. José Jadson resolveu colocar as contas brancas no meio das vermelhas, em números intercalados, e Alerrandro teve a preocupação de colocar duas contas brancas e quatro contas vermelhas intercaladas.



Imagem 73 – Jadson e Alerrandro expondo os seus colares, assinados por eles.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

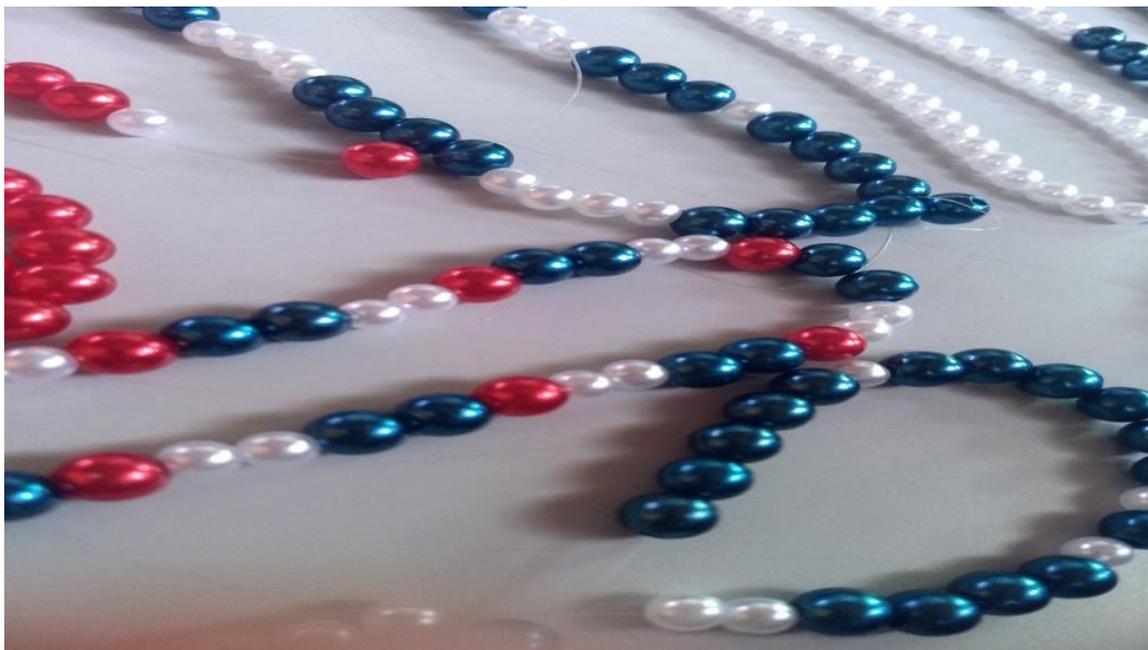


Imagem 74 – Alguns colares produzidos pelas crianças.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (22/05/2019).

Os colares passaram então a identificar as crianças na brincadeira, pois elas apenas usavam o colar que haviam feito. Presenciei um exemplo de que a autoria do colar foi tratada pelas crianças como algo importante. Em geral, elas somente brincavam com o seu próprio colar, mas Tales (5 anos) tomou enganado o colar de Jadson (5 anos). Isso ocasionou um pequeno conflito entre ambos. O caso somente foi resolvido com a intervenção da professora, que recuperou os respectivos colares aos seus donos de origem.

Tais exemplos, de as crianças produzirem e assinarem seus próprios colares para usarem na prática da brincadeira popular Cambindas, desenvolve uma assinatura na prática pedagógico-performativa de brincar, pois, ao colocarem o seu colar no pescoço, elas se embelezavam e ganhavam energia (lúdica) para cantar e dançar. Pareceu-me que o colar possuía um poder (fabuloso) gerador de ludicidade e intensidade na performance vocal e corporal na brincadeira.

Na mesma direção, na brincadeira popular Nega da Costa, os brincantes costumam usar alguns artefatos de diferentes materiais nas coreografias e nas encenações, entre eles podemos citar: a bengala e o cachimbo de madeira, o estandarte de madeira e tecido, o balaio de cipó de palha com flores (artificiais em tecidos) e, em algumas cenas, potes, jarros ou panelas de barro (argila).

A professora Flávia Tenório organizou uma oficina de cerâmica com a ajuda do brincante Ednaldo Ferreira (jovem negro, capoeirista e quase Mestre de Negas da Costa, que é

também um ativista contra o racismo ou preconceito racial na cidade), conhecedor de técnicas de produção de utensílios de argila, herdadas de seus pais, membros de uma comunidade quilombola, para as crianças produzirem artefatos de argila (barro). As crianças colocaram as mãos no barro, amassaram, amoleceram com água, deram forma e produziram suas próprias obras de arte, inspiradas em utensílios usados em suas próprias casas.

A Imagem 75, feita por Júlio Emanuel (5 anos), registra, sob o olhar da criança, o momento em que Yuri Natanael (5 anos) aprende com o brincante Ednaldo Ferreira as técnicas de amassar e amolecer a argila com água e esculpir com suas próprias mãos seu artefato de argila. Ednaldo Ferreira também lhes explicou o processo de queimar o objeto criado num forno a lenha.

Esse encontro das crianças com o brincante possibilitou a descoberta e ampliação de repertórios sobre a vida cotidiana dos negros pertencentes e remanescentes no Quilombo Triângulo de Quebrangulo. A professora trouxe o barro e Ednaldo Ferreira juntou as mesas da sala de aula em uma única bancada, agrupou todas as crianças e explicou-lhes como se dava o processo de amolecimento do barro e sua modelagem. Cada criança pegou um pouco de argila, molhou com água e começou o processo de amassar a argila e, em seguida, modelar de acordo com a sua imaginação. Ednaldo Ferreira modelou uma panelinha com tampa e também explicou que, após a modelagem, deveria levá-la para um forno e queimá-la.

Nessa prática ele explicou que os brincantes de Nega da Costa adulto costumavam brincar com algumas panelas e jarros de barro carregando flores e folhas, que são ofertadas aos orixás Iansã e Xangô no início da cena do ritual de reverência aos orixás e caboclos. E a professora também explicou que as mulheres negras faziam panelas de barro para uso pessoal em suas cozinhas e também para vendê-las em feiras livres. Essas explicações foram importantes para as crianças entenderem o significado daquela experiência e produzirem os seus utensílios de argila.



Imagem 75 – Brincante Ednaldo e Yure (5 anos), construindo sua panela de barro.
 Fonte: Foto de Júlio (01/10/2019).

A Imagem 76 mostra Arnon (5 anos) com as mãos sujas de argila segurando seu objeto. Arnon fez uma panela, mas, ainda que a professora Flávia Tenório tenha mostrado panelas usadas na brincadeira, ele optou por fazer um formato diferente, como se fosse uma cuia ou tacho de barro, e depois formou uma cuscuzeira, diferente dos modelos apresentados pela professora e comumente usados na brincadeira popular, geralmente panelas e jarros. Na Imagem 77 vemos a panela de Arnold pronta, secando sobre a mesa. Ao ser perguntado pela professora sobre o que ele havia produzido, ele respondeu: “Olha, tia, a minha panela de barro com tampa, ela serve para fazer cuscuz e as Negas da Costa comerem” (Dossiê Nega da Costa, Arnon Monteiro, 01/10/2019).

Esses registros fotográficos foram feitos por Júlio (5 anos), que nesse dia assumiu a função de fotógrafo (com meu celular). Arnon mostrou a sua produção de artefato com barro e Júlio registrou a obra de arte, por ele assinada, que reafirmou que a sua cuscuzeira serviria para fazer cuscuz de milho para as Negas da Costa.



Imagem 76 – Arnon (5 anos) criando sua panela de barro (argila).
Fonte: Foto de Júlio (5 anos) (01/10/2019).



Imagem 77 – Panela de barro de cuscuz assinada por Arnon (5 anos).
Fonte: Foto de Júlio (5 anos) (01/10/2019).

As palavras de Arnon mostraram que sua produção artística, aos poucos, foi ganhando forma e cor, assim como significado, na medida em que ele finalizava sua obra de arte: “a cuscuzeira”. O objeto criado recebeu um significado presente em sua memória afetiva (sentimento herdado de seus antepassados, ligados à família). Essa prática reelabora os repertórios da infância, visto que ela faz relação com os objetos do cotidiano. Arnon me

contou, logo após fotografar sua cuscuzeira, que na sua casa havia muitos utensílios de barro, especialmente na cozinha. Arnon pertencia à mesma comunidade de Mestre Amauri Alves Ferreira (Mestre Boba – 52 anos), líder do Grupo de Negas da Costa oficial da cidade de Quebrangulo.

Ao olhar as produções das crianças, como mostra a imagem 78, percebo as marcas diretas de inspirações negras. Isso fica evidente nos potes, colheres, poncheira, xícara, cuscuzeira, pilão, travessas, pratos, bandejas e panelas de barro.



Imagem 78 – Artefatos de barro criados pelas crianças da Pré-escola.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (05/11/2019).

Essas práticas performativo-pedagógicas, pertencentes à brincadeira Nega da Costa, embora não sejam parte *stricto sensu* dela, podem ajudar às crianças a se apropriar das dimensões culturais da Nega da Costa. Elas evidenciam diversas dimensões de assinaturas das crianças. Tomo aqui a ideia de assinatura num duplo sentido, tanto na autoria das crianças na elaboração poética dos objetos (elas não apenas repetem um modelo de objeto), quanto na sua identificação com as culturas negras (às quais elas pertencem e que a brincadeira ajuda a reconhecer como próprias da comunidade).

Outro exemplo de como há assinaturas infantis na confecção e na brincadeira com objetos e adereços está no icônico chapéu do Guerreiro Alagoano. Nessa brincadeira popular há uma diversidade de personagens e figuras, ao mesmo tempo há uma unidade plástica, rítmica e dramática que a constitui.

O antropólogo alagoano, Théó Brandão (2003, p. 76), descreve os diversos personagens do auto do *Guerreiro*:

O Rei, a Rainha (às vezes em número de três: Rainha dos guerreiros, Rainha dos Caboclos, Rainha da Nação), a Lira, o Índio Peri e seus vassalos, o Mestre e o Contra-Mestre, os dois Embaixadores, o General, os dois Mateus, os dois Palhaços (às vezes a Catirina, homem travestido de mulher, de rosto pintado de preto e com uma boneca nos braços), o Caboclinho de Lira, a Estrela de Ouro, a Estrela Brilhante, a Banda da Lua, a Estrela Republicana, a Borboleta, a Sereia e além de figuras como no reisado.

Dantas e Aplato (2013) descrevem cuidadosamente os trajes ou figurinos (roupas) dos mestres e brincantes, como sendo variados, coloridos e imponentes. Segundo os autores, são réplicas dos trajes da nobreza imperial, com cores vibrantes, cetim, lantejoulas, miçangas e muitos espelhos para espantar os maus olhados (sabedoria dos ancestrais). O índio Peri, por sua vez, e os vassalos, devem usar trajes indígenas com penas, tangas e cocares com penas, brilhos e apliques.

Agora, os chapéus ou diademas chamam a atenção de todos, são altos, brilhosos, coloridos e espelhados. Os dos mestres e contramestres são em forma de fachada de igreja, e os brincantes trazem na cabeça santos, peixes, miçangas e muitas fitas coloridas.

A professora Edleuza Santos propôs às crianças a criação de seus próprios chapéus como parte do conjunto de práticas pedagógico-performativas da brincadeira conhecida como Guerreiro Alagoano. A Imagem 79 mostra as crianças usando, durante a brincadeira, tais adereços, confeccionados por elas mesmas. Nela aparece: Dávila (6 anos) vestida de Rainha Lira e sua coroa e espada; ao seu lado direito está o Mestre (Infantil) Emanuel (6 anos), com seu chapéu e espada, criança com uma performance vocal incrível e que conseguia iniciar os cantos e puxar o Guerreiro no bailado, juntamente com o Contramestre (Infantil) Ralmir (6 anos), com seu próprio chapéu em formato de igreja (6 anos), cuja presença cênica era sempre muito potente nas evoluções coreográficas; ao centro encontra-se o General (infantil) David (6 anos), de roupa branca, chapéu branco e fitas na cintura; e, atrás, duas brincantes, Viviam (6 anos) e Júlia (6 anos), que atua como burrinha Zabilim em cena.



Imagem 79 – Ensaio das crianças com os chapéus do Guerreiro Alagoano, na frente está Emanuel (5 anos), Ralmir (5 anos) e Dávila, com a coroa (5 anos); atrás estão Viviam (5 anos), Júlia (5 anos) e David, de chapéu branco (5 anos).
 Fonte: Foto de João (5 anos) (28/11/2019).

Sobre a imagem acima, foi João (5 anos) quem a registrou para mim, no primeiro dia de ensaio geral da brincadeira com os adereços e figurinos. As crianças pareciam sentir muito prazer em colocar os seus próprios chapéus em suas cabeças e bailar, mexer com as fitas, senti-las movimentando-se sobre os seus corpos. O colorido das fitas e os brilhos impressos nos chapéus produzem encantamento nas crianças brincantes.

E como foi o processo de confecção dos seus chapéus de Guerreiro Alagoano pelas crianças? Os chapéus foram desenhados em papelão de diferentes formas e tamanhos, cortados e tiveram suas estruturas confeccionadas pela professora Edleuza Santos e pela diretora da creche, Merência Costa. A professora me explicou que o trabalho seria muito difícil para as crianças e que tomaria muito tempo caso ela propusesse que elas próprias crianças o fizessem. Assim, ela propôs-lhes que realizassem os acabamentos, trabalhando basicamente com pintura, colagem de papel, fita, lantejoulas, areia brilhante e pedaços de acrílico. Durante essa prática, auxiliei as crianças com a cola quente, como mostra a Imagem 80.



Imagem 80 – Oficina com as crianças dos Chapéus dos brincantes de Guerreiro Alagoano.
Fonte: Foto de Ralmir (5 anos) (28/11/2019).

Observei que Viviam (5 anos) escolheu e separou apenas três cores para enfeitar seu chapéu. Algo parecido em termos de escolha aconteceu com Emanuel (5 anos). Ele separou sobre a mesa várias fitas, mas depois descartou a maioria, ficando apenas com as de cor azul, laranja e vermelha. Viviam escolheu as cores amarela e azul para revestir seu chapéu e as colocou de forma não proporcional, deixando um lado do chapéu com bastante fitas e, outro, com bem menos. Na mesma direção, Natanael (5 anos) escolheu cacos de acrílico e foi aos poucos montando o chapéu, cobrindo a estrutura dada pela professora com diferentes figuras geométricas, que foram se sucedendo para formar um desenho abstrato em seu chapéu em forma de meia lua.

Esses exemplos evidenciam como as crianças estão sempre assinando suas práticas, imprimindo nelas suas marcas. Mesmo a partir de um modelo dado, elas não deixavam de ter autoria na brincadeira e realizar as tarefas de um modo próprio.



Imagem 81 – Oficina com as crianças João, Adriele, David, Natanel dos Chapéus dos brincantes de Guerreiro Alagoano.
Fonte: Foto de Ralmir (5 anos) (28/11/2019).

Com efeito, os chapéus produzidos pelas crianças são uma espécie de releitura dos chapéus usados no Guerreiro pelos adultos, entretanto, não se trata de uma versão infantil copiada da versão adulta. Os objetos confeccionados com os quais as crianças brincam têm valor por si só. Não são espelho do mundo adulto, são a forma infantil de performar as práticas.

Ao observar as crianças brincando com seus chapéus e compará-las aos brincantes adultos, dou-me conta de que as crianças incorporam na prática o sentimento, a energia e a motivação popular que vivenciam os brincantes adultos em sua sede sob a liderança de Mestra Quitéria.

2.3.2 As crianças assinam suas coreografias e atuações

Na prática das brincadeiras populares, objetos e adereços são, de fato, coadjuvantes. O elemento principal da brincadeira são as coreografias e as atuações. É interessante observar como as crianças incorporam tais práticas e dão suas próprias marcas às movimentações, aos gestos, às formas de cantar, às expressões do corpo e da voz, durante as performances.

No Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II, o ensaio da brincadeira *Nega da Costa* possui um espaço e um tempo determinados na rotina escolar. Três vezes por semana a professora organizava as crianças para a brincadeira.

Ela colava uma fita adesiva no chão para demarcar o espaço, pois a brincadeira se distribuía em três diferentes fileiras, segundo ela a ideia da fita adesiva delimitando o chão não fora dela, mas do brincante Ednaldo Ferreira e da auxiliar de sala Luana Correia, durante um dos encontros no qual ambos a ajudaram a organizar as crianças e a ensinar as coreografias e atuações da Nega da Costa.

As crianças aprenderam que era preciso dar dois passos fortes para a esquerda e dois passos fortes para a direita, e que não deveriam sair das linhas enquanto não ouvissem o apito, que serviria como um instrumento musical de comando, para a evolução em que as negras da frente devem deslocar-se para trás em duas filas e voltar para frente sem perder os passos. Observei, durante o trabalho, que no momento em que o brincante Ednaldo Ferreira gritava “Nega da Costa”, as crianças brincantes respondiam “oi”.

Depois disso deve-se rodopiar. Para mim ficou claro, durante os ensaios, que as crianças rodopiavam de diferentes formas e que não havia uma preocupação em seguir a coreografia. Elas realizavam um rodopio próprio e imprimiam suas marcas nas performances corporais de diversas maneiras: umas giravam em plano alto (balançavam a saia e requebravam em espiral em pé), outras giravam em plano médio (balançavam os ombros e as saias com as colunas curvadas e giravam ou rodopiavam) e outras giravam em plano baixo (botavam a mão na cintura e rebolavam até o chão com um requebrado próprio).

No mesmo sentido do aprendizado das coreografias, as professoras Flávia Tenório e Mércia Santos ensinavam as atuações por intermédio do faz de conta. Tal ideia de faz de conta é uma forma de atuação das crianças na representação dos brincantes-personagens da brincadeira popular. Presenciei uma prática pedagógico-performativa das crianças ensaiando a atuação da manifestação de um caboclo. A professora Flávia Tenório colocou um som de um batuque e as crianças, sentadas em uma roda, levantavam-se uma por uma e simulavam a incorporação do caboclo. O jogo de faz de conta das crianças consistia em cair no chão e criar sua própria forma de incorporação, batendo com as mãos no chão e criando movimentos diferentes. Outra cena consistia no movimento coletivo de reverência a Xangô, todas elas caíam no chão e batiam nele com as mãos, ao levantar-se cada uma criava um movimento corporal próprio, como se houvesse recebido as entidades ou orixás.

Para Jeremias Brasileiro, estudioso de performances afro-brasileira, na perspectiva da decolonização, ocorre uma interconexão entre os corpos. Para ele,

[...] esses corpos se relacionam com a experiência de seus mundos; a forma como esses corpos dão sentido aos seus saberes, com as suas gestualidades a dialogar internamente com os ritos afro-brasileiros, um processo que igualmente pode ser

compreendido enquanto corporalidade comunicacional. O corpo é *locus* da experiência dançante, que oraliza em seus movimentos, a performance impregnada de sentidos espirituais experienciados na realidade (BRASILEIRO, 2020, p. 69).

As crianças em cena realizavam movimentos corporais próprios e, com suas gestualidades, dialogavam diretamente com os elementos dos rituais da religião de matriz africana, brincavam de incorporação de orixás e caboclos e as suas performances corporais traziam, à sala de aula da pré-escola, sentidos espirituais, provocando uma transgressão da lógica eurocêntrica e cristã. Isso institui, na prática pedagógico-performativa das crianças, um outro olhar sobre os seus corpos. Os corpos das crianças podem experienciar, dessa maneira, novos movimentos e novos sentidos.

A professora Flávia Tenório, com uma prática de ensinar segura e tranquila, conduzia a vez de cada criança no processo de faz de conta (da incorporação do caboclo e na reverência a Xangô), todas queriam participar da brincadeira, porque isso permitia que brincassem com seu próprio corpo, além de produzir modos engraçados de performar. A criança Arnon Monteiro (5 anos) foi o escolhido por ela para incorporar o caboclo na brincadeira popular Nega da Costa ao público. Ele, todas as vezes que ensaiava, tirava o lenço e atuava a incorporação do personagem como num ritual de possessão, porém efêmero e original.

Ema sala de aula, observei uma cena de atuação da criança Jonas (5 anos), de Preto Velho. Ele simulava a prática de fumar ervas no cachimbo e as batidas fortes da bengala no chão, e Eduarda (5 anos), de Nega da Costa, balançava a saia e remexia os ombros com o balaio de flor na cabeça e seu colar de contas no pescoço. Esse episódio fora sugerido pela professora Flávia Tenório e as crianças repetiam a cena. Elas passeavam na sala, brincavam com outras crianças simulando a imposição das mãos como ação de benção. Algumas levantavam-se da roda e beijavam a mão do Preto Velho e da Mãe das Negas da Costa. Quando as crianças incorporavam o brincante-personagem, elas se soltavam, dançavam e movimentavam seus corpos, produzindo coreografias próprias e que indicavam suas assinaturas nas atuações cênicas.

Vale salientar que outras crianças também se vestiam dos personagens e participavam da brincadeira na roda, pois a professora possibilitava, àquelas que por espontânea vontade quisessem atuar, a todas participar. Elas tinham as suas vezes na brincadeira e desenvolviam as suas autorias corporais nas performances.



Imagem 82 – Encenação das crianças brincantes Jadson (5 anos) e Eduarda (5 anos), de Preto Velho e Nega da Costa do balaio de flor.

Fonte: Foto de Alisson (5 anos) (18/09/2019).

Vale salientar que a infância se configura como um “[...] período marcado pela oralidade, pelo corpo vivido, pela experiência intensa de busca de novidades no mundo” (MACHADO, 2010, p. 121), portanto, é por meio dessas experiências intensas de reapropriação das músicas, das coreografias e das novidades trazidas pelas professoras e brincantes que as crianças se tornam autoras de suas próprias práticas corpóreas e performativas.

Na brincadeira popular Guerreiro Alagoano, as crianças também desenvolviam suas práticas corporais, por meio das composições coreográficas nas vivências dos brincantes-personagens.



Imagem 83 – Ensaio de João e David na luta do índio Peri e o General e as crianças Eloisa Júlia, Adriely e Gabriel sentados.

Fonte: Foto de Emanuel (6 anos) (13/11/2019).

A Imagem 83 mostra as crianças ensaiando. Os dois meninos em pé, João e David, atuam como o índio Peri e o General, respectivamente. No momento em que observei o ensaio desse pequeno grupo, João sabia cantar de memória todas as músicas do Guerreiro Alagoano, usando uma voz forte e firme. Ele funcionava como líder, puxando as demais crianças para a brincadeira e conduzindo a todas na música. Nessa cena pude visualizar João e David, com diferentes gingados com seus corpos na luta com as espadas, e as crianças ao redor a bater palmas e exalar seus sorrisos, pois a cena de luta costumava gerar euforia e muita alegria às crianças.

João possuía um corpo que dançava todas as coreografias e aprendeu os bailados com muita facilidade, uma criança cheia de energia e que chamava os espectadores para a cena. Uma presença que movia uma unidade vocal, corporal e com significado. Ele emocionava e fazia rir tanto os seus pares, quanto aos espectadores que o assistiam nos ensaios (crianças de outras salas, funcionários da creche e outras educadoras).

Ora ele atuava como Boi Bumbá e criava composições coreográficas próprias, era uma das atrações mais esperadas das crianças, ora divertia, cantava e dançava com suas pisadas faceiras, movimentos de ida e vinda, em que corria atrás do Mateus (Natanael – 5 anos), como ao fundo da Imagem 85. João em cena produzia as suas assinaturas com seu próprio corpo. Como vemos na imagem 84, de apresentação na rua:



Imagem 84 – João como Boi Bumbá e Natanael de Mateus.
Fonte: Foto de Viviam (6 anos) (28/11/2019).



Imagem 85 – João como índio Peri na Praça de Viçosa.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/12/2019).

Quando assisti à apresentação do Guerreiro Alagoano feita pelas crianças da escola, logo identifiquei João atuando como índio Peri. João (5 anos) atuava como brincante em dois figurás: o índio Peri e o Boi Bumbá. No espetáculo de apresentação, ele começava de índio Peri e depois atuava como Boi Bumbá. Ele conhecia todo o repertório das 11 músicas do

Guerreiro Alagoano e entrava vestido de índio Peri com sua lança. Ao som de um pífano, segurava a lança com as duas mãos e saía do fundo dos brincantes com um bailado próprio (diferente dos brincantes adultos), como um xaxado (com um pé na frente com expressões fortes e batidos no chão com segurança), e ia ao encontro do General, interpretado por David (5 anos), e lá encenava uma guerra com batidas de uma lança (cabo de vassoura maior) e de espada (cabo de vassoura menor). Na brincadeira, o índio Peri (afro-indígena) vence a guerra contra o General branco, conforme a Imagem 86.



Imagem 86 – Momento do encontro de João (índio Peri) e David (General) em cena.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (13/12/2019).

Essa cena representa uma das partes mais importantes do Guerreiro Alagoano, a guerra entre o afro-indígena e o branco colonizador. A simbologia do vencer a guerra representava, para João (5 anos), uma alegria que ele transmitia pela coreografia de saída de cena. Ele pegava a lança com as duas mãos e voltava com o corpo frontal e os passos para trás, com um sorriso no rosto e uma sensação de vitória.

A cena é, pra mim, emblemática da luta dos povos afro-brasileiros e indígenas contra a hegemonia branca. Logo lembrei da perspectiva da decolonialidade, que indica:

[...] o pensamento e a ação descoloniais que focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 6).

A matriz decolonial se preocupa em respeitar o pensamento das comunidades, dos líderes e dos intelectuais negros e indígenas, constituindo uma opção (não visa ser a única opção), ou possibilidade de problematizações das condições históricas, das sensibilidades e das epistemologias diferentes. Ao adotar a busca de um pensamento pluriversal, em que Mignolo (2017, p. 13) destaca a união do “[...] agir através do pensar e do pensar através do agir, trocando e deslocando a distinção entre teoria e prática”, essa perspectiva possibilita pensar a brincadeira como uma performance própria de determinado grupo.

Nenhum humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano. A pluriversalidade permite-nos esclarecimentos, pensamentos e ações decoloniais. Ou seja, “O pensamento e a ação descoloniais começam pela analítica dos níveis e dos âmbitos em que poderá ser eficaz no processo da descolonização e libertação da matriz colonial” (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Dentro dessa perspectiva decolonial, encontrei nos trabalhos de Laure Garrabé (2012), que apontam as brincadeiras populares como práticas performativas na perspectiva de uma antropologia da estética:

[...] a possibilidade de aprender os modos de produção, de recepção e de apropriação, caracterizando formas de *práxis* cujos graus de construção (da ação, da experiência e dos imaginários) e de intencionalidade são variáveis que determinam a singularidade e a inserção dessas formas de dispositivos (da arte) socialmente reconhecidos (GARRABÉ, 2012, p. 62).

Ela enfatiza que a ação de brincar promove a experiência estética, que é subjetiva e intersubjetiva, promove a emancipação ou libertação de alguma coisa e apresenta-se como uma instância crítica da linguagem e da criação, com uma nítida função social.

Assim, começo a perceber que as crianças assumem papéis sociais nas brincadeiras populares, na medida em que revivem as suas memórias infantis e afetivas, as aprendizagens das famílias e as experiências das apreciações das brincadeiras populares (Boi bumbá, Cambindas, pastoril profano, bobos gaiatos e la ursas) do lugar onde vivem.

As crianças aprenderam a ser autoras de suas performances com os ensinamentos das professoras e dos brincantes e a produzir suas ações e práticas pedagógico-performativas de assinaturas.

Ao construir esse conceito de autoria como assinatura, entendo que as práticas pedagógico-performativas de assinaturas foram legitimadas, quando em todo o trabalho da pesquisa buscou-se respeitar, dar visibilidade e valorizar os fazedores das brincadeiras populares como autores que assinavam as suas próprias práticas.

Valorizar a autoria implica, portanto, respeitar a singularidade de um modo específico de ser, dos modos de existência e das singularidades, corroborando a professora Fabiana de Amorim Marcello (2008), que trata a autoria como um processo de criação. Segundo ela,

[...] na medida em que exerce nada menos do que uma função no interior de certos textos (inclusive aqueles pelos quais ele mesmo é responsável), o autor é o que singulariza um modo específico de ser do discurso, um certo modo de existência e de continuidade do discurso (MARCELLO, 2008, p. 95).

Assim, com base nos estudos focaultianos e a partir do conceito de “função-autor”, ela trabalha a autoria com a noção de arte coletiva, em que os sujeitos envolvidos no processo de produção artística demandam originalidade e singularidade. Ou seja, aquele que consegue produzir ou inventar algo ou aquele que descobre algo e assina a sua obra.

Eduardo Queiroga (2016), por sua vez, pesquisador pernambucano que trabalha com fotografia, apresenta um conceito de assinatura como autenticidade de ordenamento de uma obra, ao traduzir em sua tese a ideia de Tagg, que defende que “[...] a assinatura do autor carrega consigo a promessa de autenticidade e de ordenamento, a sua presença como autor e a integridade da obra, sua singularidade (TAGG, 2009, p. 254 apud QUEIROGA, 2016, p. 210).

Nessa perspectiva, a autoria como assinatura, apoiada em Queiroga (2016, p. 207) seria “o nome do autor [agindo] na definição do corpo de uma obra”.

Isso implica afirmar que a autoria envolve um ato criativo, ou seja, envolve a criação, que remete à assinatura de um autor que dá nome ou rubrica à sua produção, de existência e, no nosso caso, de práticas pedagógico-performativas.

Então produzir, criar, confeccionar e performar com o corpo e a voz são ações que redundam em descoberta, invento e autoria. Ações que requerem uma assinatura individual ou coletiva, legitimando e outorgando o sujeito em relação à sua obra. Por conseguinte, as brincadeiras populares são aqui consideradas como obras de artes assinadas pelos brincantes (adultos e crianças), da preparação até a espetacularização.

CAPÍTULO 3
DA DIVULGAÇÃO À
EXISTÊNCIA

CAPITULO 3 – DA DIVULGAÇÃO À EXISTÊNCIA

Neste capítulo, intitulado *Da Divulgação à Existência*, busco refletir sobre as práticas de existência dos brincantes, das professoras e das crianças da educação infantil que vivenciam as brincadeiras populares alagoanas.

Segundo Câmara Cascudo (1967), a terceira condição, para que um fato ou fenômeno seja folclórico, é a divulgação, ou seja, para que algo ou um conhecimento seja identificado como folclore, ele tem que ser divulgado. O folclorista afirma que a “[...] divulgação é aquilo que é transmitido pela tradição oral e permanece na mentalidade popular” (CASCUDO, 2012, p. 10).

A perspectiva folclorista de Cascudo (1967) defende a “divulgação” como um ato de tornar público, propagar ou difundir as tradições culturais dos povos para uma permanência na mentalidade popular. Para ele e alguns folcloristas, como Sílvio Romero (2001), Melo Moraes Filho (1988), Théo Brandão (1947), Florestan Fernandes (1943) e outros, as produções culturais dos homens e mulheres, ao longo do tempo, precisam ser divulgadas, passadas de geração em geração, para que seja validado e consolidado um conhecimento folclórico.

Para romper com essa lógica da divulgação, que concebe as performances como algo *para ver*, atribuindo, portanto, às brincadeiras populares um caráter turístico, proponho pensar sobre a própria condição humana de existir, de dar vida ao que se está pensando, sentindo e fazendo, como um elemento de desfolclorização. A existência humana é ressignificada, reatualizada e renovada pelos sujeitos produtores da cultura popular como uma prática antirracista, libertária e transformadora dos processos sociais.

A perspectiva desfolclorizante que defendo valoriza os saberes e as práticas dos povos originários ou ancestrais, em especial dos afro-indígenas, respeitando suas diversidades étnico-raciais, suas estéticas de existência e as suas vivências pluriculturais.

O que tento descrever aqui, assim, são as práticas que chamo de pedagógico-performativas de existências, apresentando alguns exemplos de práticas de existências que se tornaram desfolclorizantes, nos processos pedagógicos-performativos e culturais, nas três brincadeiras populares investigadas.

O termo “existência” pode ser entendido como: “fato de existir; vivência; maneira de viver; modo de ser atual, concreto; presença” (CEGALLA, 2005, p. 400). Existência, portanto, tem relação com o fato de que, de acordo com Schechner (2010), uma performance nunca se acaba, ela é mais do que uma ação teatral e apresenta quatro categorias da existência,

a saber: “ser, agir, atuar (*performing*) e estudar a atuação” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27). Com efeito, a ideia de Performance nos ajuda a entender que o fato de existir, de ter vida e presença, dispensa a necessidade de ser divulgado. O modo de viver das pessoas já as mantém vivas e se atualiza nas práticas singulares e coletivas por meio dos seus modos de existência (sendo, agindo, atuando e estudando).

Aquilo que existe não precisa ser divulgado, pois cada indivíduo produz suas performances na vida cotidiana e expressa seus modos de existência por meio de suas práticas pedagógico-performativas. Nesse sentido, as práticas pedagógico-performativas estudadas nas três escolas podem ser pensadas como modos de existir dos sujeitos.

O que me chama atenção, ao analisar os materiais da pesquisa, é que professoras e crianças não estão “divulgando” seus trabalhos, estão construindo formas de vida, nas quais elas próprias possuem voz, corpo e significados. São as brincadeiras populares que exigem modos de existência própria dos brincantes, das professoras e das crianças em quatro diferentes dimensões: pessoal, coletiva, pedagógica e performativa, como mostra o esquema abaixo

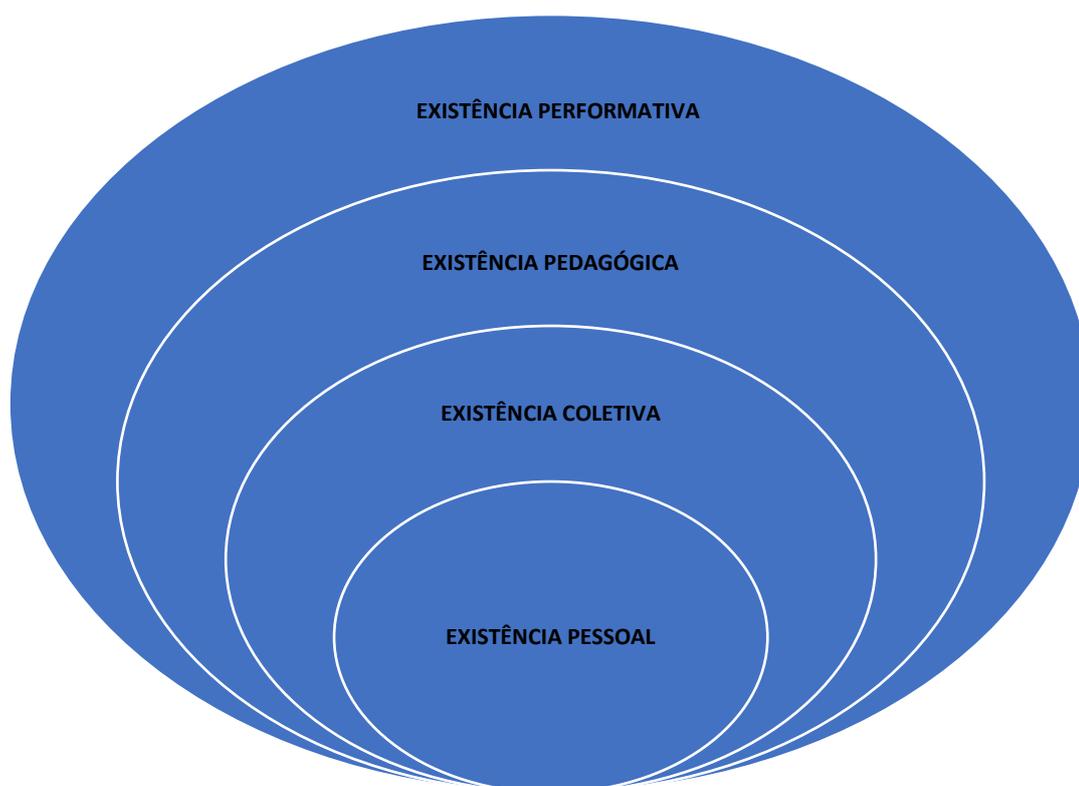


Imagem 87 – Modos de Existências nas Brincadeiras Populares.
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Como existência pessoal de ser brincante, de ser professora e de ser criança, compreendo a dimensão na qual estão os princípios das brincadeiras populares por diferentes caminhos individuais. Isso compreende os processos individuais de ser e estar junto, de habitar os espaços escolares e não escolares e de manifestar a própria existência.

Por existência coletiva, tomo as convivências entre adultos e crianças, mestres e brincantes, no cuidado de si e dos outros, nas relações da escola com a comunidade e das crianças com as diferentes expressões e manifestações da cultura popular. Professoras e crianças entram em contato com experiências coletivas durante as diferentes interações que as brincadeiras populares proporcionam.

Uma existência pedagógica é aquela que presentifica os atos educativos pensados, planejados, vivenciados, executados e avaliados nas práticas pedagógicas convencionais e interculturais. Trata-se de pensar as brincadeiras populares como existências pedagógicas que resistem à educação tradicional e ajudam a descolonizar os corpos, criando novos modos de ensinar e de formar para e no brincar, nos ensaios e nas apresentações das crianças em público.

Por fim, uma existência performativa, na medida em que todos corporificam suas práticas de vida, misturam-se, interagem e brincam, trazendo suas singularidades e suas subjetividades às interações e brincadeiras, dá sentido à vida e a corporifica de modo coletivo.

A dimensão que chamo de existência performativa concentra e, ao mesmo tempo, multiplica todas as demais, permitindo pensar no processo de desfolclorização das brincadeiras populares, ao enfatizar a valorização dos sujeitos na produção de seus próprios modos ou estilos de existir.

Tais práticas pedagógico-performativas de existências desfolclorizam as brincadeiras estudadas, na medida em que promovem a interculturalidade, a possibilidade de criação e invenção de novos modos de existências e estilos de vida entre os brincantes, as professoras e as crianças.

Então, a dimensão performativa da existência engloba não apenas as brincadeiras populares que, por certo, podemos tomar como performances, mas, igualmente, a vida para além da brincadeira. Marcelo de Andrade Pereira (2010) consegue sintetizar a performance como uma qualidade viva, uma experiência de recuperação e de restituição de condutas organizadas. Ele afirma que ela sempre está ligada à presença e designa um ato de comunicação, que é “simbólico e reflexivo”, mas que irradia pluralidade de significados. Isso significa, com efeito, que a dimensão performativa faz algo no que diz respeito à

transformação. Ele mistura as dimensões do cotidiano com o espetacular das brincadeiras, ela performativa sujeitos, vidas, ações e condutas.

Para Schechner, os Estudos da Performance (*Performance Studies*) abrem o leque para a compreensão das condutas restauradas do cotidiano. Ele lembra que esse campo de conhecimento não estuda apenas o teatro, o espetáculo

[...] ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música e outros –, mas estuda[r] também as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana. Vamos estudar também a diversão popular: os esportes, os jogos, os filmes, a internet, todo tipo de atividade (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29).

Assim, estudar a performance da vida cotidiana se aplica a qualquer trabalho e papel social autoconsciente realizado pelo sujeito, em que se “[...] prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29). Portanto, as brincadeiras aqui estudadas são duplamente vistas como performances de existência. Elas implicam papéis sociais específicos na brincadeira, mas nós não podemos deixar de ver os papéis sociais mais amplos nos quais nossos sujeitos estão atravessados: crianças, adultos, mestres, professoras, brincantes etc.

As condutas restauradas são atos repetidos do cotidiano, que podem gerar ou surtir efeitos no sujeito e se constituem em reinvenções, validações do sujeito, modos de ser e produções de saberes. Ou seja, proponho aqui estudar diferentes coisas ou situações do cotidiano como performance, pois ele é o lugar em que se reúnem ideias e ações.

Como vimos, a performance não é um termo fácil de conceituar, pois ela é étnica, intercultural, histórica, atemporal, estética, ritual, sociológica e política, trata-se de conduta e de experiência humana, exercício lúdico, esporte, entretenimento popular, teatro, experimento e muito mais.

As práticas pedagógico-performativas de existências são um processo dialético e reflexivo que desenvolvem a “mentecorpoemoção” dos sujeitos, como um ato comunicacional (simbólico e reflexivo) que reverbera nas quatro categorias da existência: ser, agir, atuar (*performing*) e estudar.

Isso tudo me inspira a fazer a seguinte questão: quais são as evidências das práticas pedagógico-performativas de existências na educação infantil?

A partir dessa indagação, produzi o seguinte esquema:

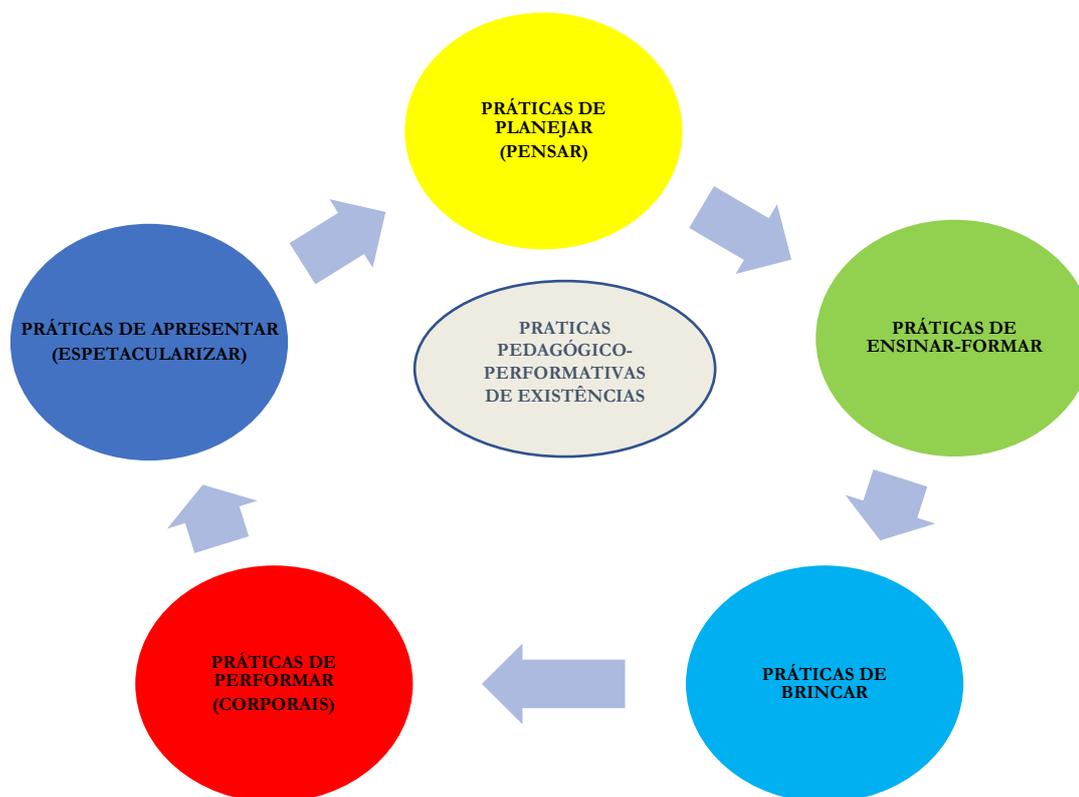


Imagem 88 – Práticas Pedagógico-Performativas de Existências.
 Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Busquei dividir, assim, este capítulo em cinco seções, sobre as práticas de existências individuais, coletivas, pedagógicas e performativas, a saber: a primeira seção versa sobre as práticas de planejar das professoras (modos de pensar para brincar); a segunda seção trata das práticas de ensinar-formar dos brincantes, professoras e crianças (modos de ensinar/formar para brincar); a terceira seção apresenta as práticas de brincar das crianças (em outros modos); a quarta, pensa a socialização das práticas de performar entre brincantes, professoras e crianças nos ensaios (o processo); e, a última, por fim, discorre sobre as práticas de apresentar ou espetacularizar as brincadeiras populares ao público (ou os modos de dar-se a ver), na escola, na rua, na praça, na universidade e em outras instituições.

3.1 AS PRÁTICAS DE PLANEJAR DAS PROFESSORAS (MODOS DE PENSAR PARA BRINCAR) – O ANTES

Em cada *locus* da pesquisa, antes de as crianças brincarem de Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano, vários episódios preparatórios aconteciam entre os brincantes, as professoras e as crianças. Dentre eles destaco uma das suas práticas pedagógico-performativas de existências, as práticas de planejar, que são os modos de pensar e registrar para brincar.

O ato de planejar na escola é um ato de existência, que é performativo e produz algo. Configura-se como um modo de pensar previamente as ações ou processos de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Nas três instituições de Educação Infantil, tive o prazer de, antes de entrar em sala de aula, conversar com as diretoras, as coordenadoras pedagógicas e as professoras envolvidas na pesquisa. Nessas conversas elas me contaram um pouco sobre como planejavam as aulas para o trabalho com as respectivas brincadeiras populares. Participei, também, do planejamento das ações pedagógicas nas quais depois tive a oportunidade de tomar parte. As professoras que trabalharam com as Cambindas e Guerreiro Alagoano construíram planos de ensino com roteiros pedagógicos e, na brincadeira Negas da Costa, as professoras e a coordenadora pedagógica elaboraram um projeto didático intitulado *Reinventando a Cultura Popular – uma releitura das Negas da Costa*.

O quadro abaixo sintetiza alguns detalhes importantes sobre esses planejamentos:

Instituição	Centro EIM Sebastião da Hora – Porto de Pedras/AL	Centro EIM João Paulo II – Quebrangulo/AL	Creche Municipal Paulo Bandeira – Viçosa/AL
Brincadeira Popular	Cambindas	Nega da Costa	Guerreiro Alagoano
Datas de início e término da execução do Planejamento	17/04/2019 a 14/08/2019	21/08/2019 a 13/11/2019	02/10/2019 a 26/12/2019
Envolvidos no Planejamento	Diretora da escola, coordenadora pedagógica Genice, professora Elba Santos e eu.	Diretora da escola Claudia, coordenadora pedagógica Edjane, professoras Flávia Tenório e Mércia Santos. Encontro com todas as professoras.	Diretora da escola Merência e professora Edleuza Santos.
Prática de Planejar	A professora Elba Santos possuía um Plano de Ensino pronto da SEMED e fazia seu Semanário em seu Caderno de Registros.	As professoras Flávia e Mércia possuíam três tipos de registros: um Semanário com plano de aulas, Caderno de Registro (Documentação Pedagógica) e o Projeto Didático construído coletivamente em 11/09/2019.	A professora Edleuza possuía um Semanário com Planos de Aulas e, em nosso primeiro encontro, rabiscamos um cronograma de atividades e encontros.
Ações Planejadas	- Formação das Crianças; - Práticas de Ensino: músicas, vídeos, ensaios, oficinas de colar e	- Formação das Crianças; - Projeto Didático: Reinventando nossa cultura popular – uma	- Formação das Crianças; - Ações Didáticas: vídeos, músicas, encontro com Mestra

	<p>percussão, visitas à casa de farinha, jogos e aulas expositivas, encontro das crianças com brincantes, ensaio, figurinos e apresentações.</p> <p>- Vídeos – o que tem nas Cambindas?</p> <p>- Ateliê de Versos;</p> <p>- Oficina de Percussão (tarô, bombo, ganzá e maracá);</p> <p>- Oficina de Corpos;</p> <p>- Visitas;</p> <p>- Ensaios com os brincantes.</p> <p>- Figurinos comprados com recursos da Uneal.</p>	<p>releitura da Nega da Costa.</p> <p>- Ações pedagógicas diversas foram planejadas a partir dos temas: o que é a Nega da Costa?, História da Nega da Costa, Biografias dos Mestres de Nega da Costa, As poéticas dos versos cantados, Sou negro, Corpo pintado e Corpo e movimento. (Projeto Didático em Anexo)</p> <p>- A escola já possuía figurino, brincantes e recursos para a execução do Projeto.</p>	<p>Quitéria, escolhas das músicas, oficina de chapéus, ensaios, confecção dos figurinos e apresentações.</p> <p>- Figurinos comprados com Recursos da escola.</p>
--	---	---	---

Quadro 3 – Planejamento das ações pedagógicas.
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Esse quadro comparativo demonstra o compromisso pedagógico das instituições de educação infantil com a pesquisa; com o planejamento; com o respeito às necessidades e vontades das crianças; e com as manifestações culturais locais.

A brincadeira Nega da Costa foi uma espécie de renovação de práticas que já aconteciam na escola, ao passo que as professoras que trabalharam com as Cambindas e o Guerreiro Alagoano fizeram uma retomada das brincadeiras nas suas respectivas escolas, na medida em que elas estavam um pouco esquecidas como prática regular da Educação Infantil. Chamei essa prática de planejar de reativação.

A reativação e renovação²⁷ das brincadeiras populares foram planejadas coletivamente pelas educadoras e socializadas com as crianças (por meio de rodas de conversas) e com os pais por meio de reuniões para autorização da participação delas nas brincadeiras populares e uso de suas imagens em fotos e vídeos nas exposições da escola.

Segundo a professora Flávia Tenório:

Os projetos culturais na educação infantil [devem] ser sempre na escola né. A Nega da Costa em nossa creche, eu creio que ela vai ser sempre reinventada. Mesmo as crianças saindo, mas a gente vai estar sempre convidando alguns que quiserem interagir com os outros menores, até porque a Nega da Costa não pode parar, né? Ela é praticamente o patrimônio cultural de Quebrangulo e precisa estar viva não só

²⁷ Os termos reativação e renovação podem ser entendidos como: reativar – é tornar ativa de novo algo que estava parado; e renovar – é dar continuidade com novos participantes, no sentido de renovação.

na memória, mas nas vidas e existências das pessoas (Dossiê 2 – Nega da Costa, Flávia Tenório, 05/10/2019).

Essa fala mostra que a brincadeira popular Nega da Costa é sempre reinventada na instituição, além de ser importante para as existências das pessoas que brincam.

Apresento aqui nesta seção dois exemplos de práticas pedagógico-performativas de existência do tipo Práticas de Planejar, por meio dos modos como as professoras e/ou educadoras das infâncias pensam e registram no plano, roteiro ou projeto as ações prévias de ensinar, formar, brincar, performar e apresentar as brincadeiras populares com as crianças.

Na Imagem 89, a diretora da Creche Municipal Paulo Brandão e a professora Edleuza Santos e eu participamos de uma reunião na qual foi apresentada à direção a proposta da pesquisa. Na ocasião, a professora apresentou seu roteiro de trabalho pedagógico para a reativação do grupo de Guerreiro Alagoano com as crianças de sua turma (Pré-escolar II). Na conversa, elas planejaram como deveriam conduzir as ações das práticas pedagógico-performativas com as crianças, desenharam croquis com todos os brincantes-personagens, definiram o recurso financeiro para a aquisição dos figurinos e adereços, o pagamento das costuras, o tempo e o espaço dos ensaios e os materiais que iriam utilizar na produção dos chapéus e adereços para a brincadeira popular.



Imagem 89 – Planejamento com a diretora Merênci Costa e a professora Edleuza Santos.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (02/10/2019).

Na imagem 90, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo, a diretora da creche Cláudia Correia e eu conversamos sobre as dificuldades em implementar a proposta, em função da escassez de recursos financeiros para a contratação dos músicos. Elas também resolveram estender à participação, num Projeto que elas chamaram de *Reinventando a Cultura Popular*, toda a instituição. Na ocasião, elas pediram que eu oferecesse uma oficina de Brincadeiras da cultura popular na Educação Infantil para todos os profissionais da instituição e também se prontificaram a dar todo o apoio na pesquisa, na formação continuada, nos ensaios e apresentações da brincadeira popular Nega da Costa.



Imagem 90 – Planejamento com a diretora Cláudia Correia, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo e eu.
Fonte: Foto de Mateus – Assistente de Pesquisa (11/09/2019).



Imagem 91 – Planejamento coletivo com as professoras da Creche Municipal João Paulo II, com a diretora Cláudia Correia, a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo e eu.
Fonte: Foto de Mateus (17/09/2019).

Na imagem 91, estou presente numa reunião pedagógica de planejamento de ensino com todas as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II. A reunião foi liderada pela diretora e coordenadora pedagógica da instituição. Na ocasião, fui apresentado à equipe como pesquisador e lá fiz um breve resumo da intenção da minha pesquisa. Nesse dia pude presenciar como a instituição planejava as suas práticas educativas com as professoras da creche e da pré-escola. Elas elaboraram seus roteiros didático-pedagógicos e discutiram coletivamente a inserção de ações do Projeto de Trabalho *Reinventando a Cultura Popular – uma releitura da Nega da Costa*, além de produzirem um roteiro pedagógico, uma planilha financeira de quanto gastariam para a execução do projeto e sua programação.

Conversando com a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo, tive acesso ao quadro de sua programação com os subtemas a serem trabalhados com as crianças. Ela me falou que o quadro (abaixo) fora construído coletivamente por ela e pelas professoras da instituição em reunião pedagógica e socializado com os pais na reunião de pais e mestres. Nele, expõe-se o cronograma e as subtemáticas que a instituição trabalharia durante a execução do projeto.

Convém colocar que todas as professoras deviam seguir esses temas em seus roteiros ou rotinas com as crianças. Porém, só as crianças da professora Flávia Tenório e Mércia Araújo participaram dos ensaios e das apresentações da brincadeira popular Nega da Costa.

Período	Subtemas
18 a 20/09	Nossa cultura popular (conceito e concepções)
23 a 27/09	Histórias da Nega da Costa – religiosidade, Calunga e resistência
30/09 a 04/10	Biografias dos mestres das Negas da Costa em Quebrangulo – Encontro entre crianças, professora, mestre e crianças
07 a 11/10	As poéticas dos versos cantados
14 a 18/10	Histórias em quadrinhos e leitura de imagens da Nega da Costa
21 a 25/10	Sou negro: danço, canto, represento e produzo vida.
29/10 a 01/11	Corpo pintado: representações das personagens
04 a 13/11	Corpo em movimento – Sou uma nega da costa...

Quadro 4 – Cronograma e subtemáticas do Projeto de Trabalho *Reinventando a Cultura Popular – uma releitura da Nega da Costa*.

Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Vale salientar que, nas três instituições, as ações pedagógicas planejadas disseram respeito a todos os roteiros didático-pedagógicos para ensinar-formar as crianças e torná-las participes das brincadeiras populares.

Os recursos financeiros foram pensados a partir do planejamento e uso do dinheiro do caixa escolar (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e de parcerias com a Universidade Estadual de Alagoas (que disponibilizou recursos para pagamento do costureiro das roupas dos brincantes de Cambindas e Guerreiro Alagoano) e dos pais, que também ajudaram na compra dos chapéus de palha para arquitetar os chapéus do Guerreiro.

Quanto à logística, as professoras pensaram sobre a seleção ou a criação das poéticas musicais ou músicas com os brincantes e com as crianças (instrumentos, *playback*, músicos e etc.), os transportes dos brincantes e até o pró-labore de músicos e brincantes adultos oficinairos.

Ademais, as professoras dedicaram-se a empreender pesquisas, investigações, encontros de trocas de experiências, saberes e práticas com os mestres e os brincantes. Essas ações compuseram a sua formação pessoal, pedagógica e cultural. Deram existência e vida ao seu trabalho de planejar para brincar e existir junto com as crianças.

Nas três instituições, o planejamento foi feito com base em projetos de trabalho. No Centro Municipal de Educação Infantil, fui convidado a ministrar uma oficina de formação

continuada com as professoras e funcionárias da instituição, sobre as *Brincadeiras Populares na Educação Infantil*. Iniciei-a com uma discussão teórica sobre cultura popular e algumas práticas de brincar com os figurantes ou personagens da Cultura Popular: Jaraguá, burrinha Zabilim (conforme Imagem 92), Boi Bumbá e outros. Nesse trabalho, procurei apresentar às educadoras temas como desfolclorização, docência intercultural e decolonialidade; e o respeito aos saberes originários e ancestrais afro-brasileiros e indígenas na escola.



Imagem 92 – Eu conversando sobre cultura popular e decolonialidade e brincando de burrinha Zabilim no Encontro de Formação Continuada com as professoras da Creche Municipal João Paulo II, com a diretora Cláudia Correia e a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo.

Fonte: Foto de Mateus (26/09/2019).

Para as pesquisadoras Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008), na organização do trabalho pedagógico por projetos de trabalhos, as professoras e as crianças podem planejar cooperativamente e solidariamente as decisões e os caminhos metodológicos a serem evidenciados na prática pedagógica, propondo atividades diversificadas. Para elas:

[...] essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente ‘protagonistas’ (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

Esse protagonismo foi evidente para mim no trabalho das professoras do Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II, pois elas desenvolveram seus planejamentos,

para o trabalho com as brincadeiras populares, por intermédio de projetos em que as crianças participavam com vistas a aprender a produzir coletivamente os elementos estéticos-poéticos das brincadeiras populares.

Esses projetos de trabalhos são ações pedagógicas que programam uma determinada rotina ou sequências didáticas, em que se produzem um conjunto de práticas docentes reinventadas, criativas e participativas, que reverberam em aprendizagens e desenvolvimentos infantis.

Barbosa (2006, p. 35) conceitua rotina como “[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas”.

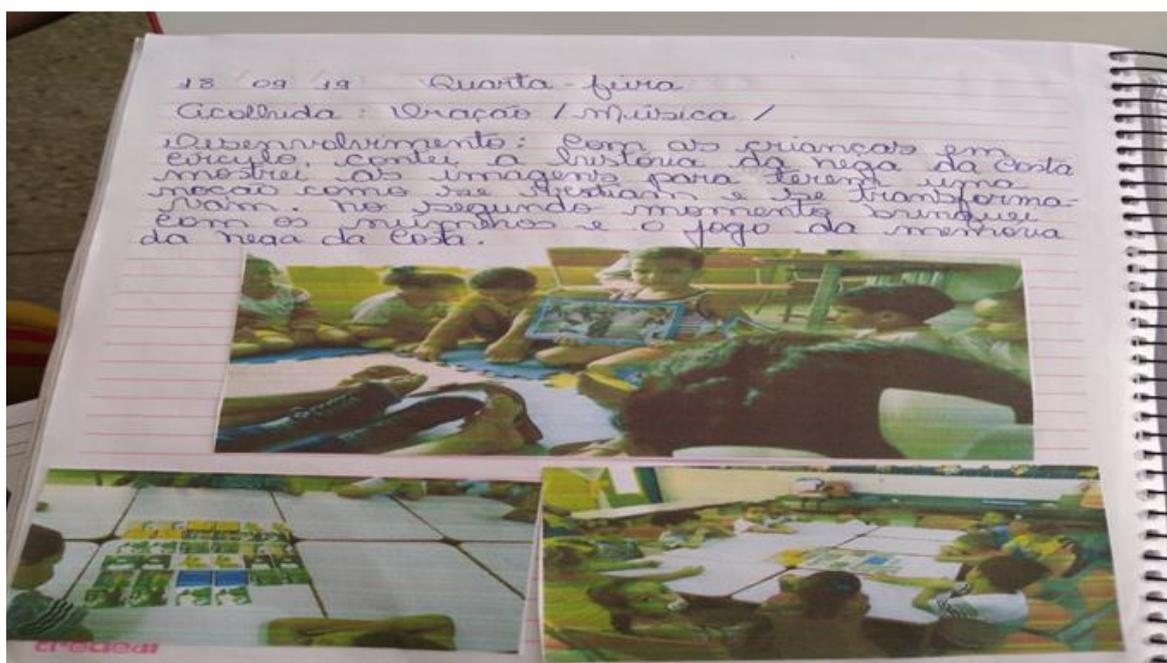


Imagem 93 – Semanário (plano de aula) colado no caderno da Professora Mércia Araújo.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (29/10/2019).

As rotinas planejadas pelas professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo foram expressas num quadro (plano com 5 colunas representadas pelos dias da semana) no qual se escreveram as propostas de atividades com o eixo estruturante brincadeira; campos de experiências; saberes e conhecimentos, objetivos de aprendizagem; desdobramento didático e pedagógico; e espaços e materiais a serem utilizados. A professora Mércia Araújo mostrou-me o seu semanário (plano de ensino semanal), construído a partir das reuniões pedagógicas de planejamento, no qual elas inseriram as ações relativas à brincadeira popular Nega da Costa. Ela permitiu que eu o fotografasse em seu caderno de registros (Imagem 93).

As rotinas e planos de aula de Mércia Araújo apresentavam elementos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), do Referencial Curricular da Educação Infantil de Alagoas (RECAL, 2019) e da Proposta Curricular para Educação Infantil de Quebrangulo (2019). Os dois últimos documentos são compilações de elementos ligados à BNCC. As rotinas expressas no plano apresentado pela professora Mércia Araújo traziam o eixo estruturante (brincadeiras) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), os campos de experiências, objetivos de aprendizagem e habilidades da BNCC (2017), além de acrescentarem desdobramentos didático-pedagógicos, saberes e conhecimentos, espaços e materiais a serem utilizados do RECAL e da Proposta Curricular da cidade.

Ao observar o plano de ensino e de aula (Parte do Projeto Didático) da professora Mércia Araújo, notei que eles apresentavam os cinco campos de experiências, divididos nos cinco dias da semana, e não era isso que a BNCC pretendia, e também apresentava as propostas de atividades, contendo: brincadeiras, saberes e comportamentos, desdobramento didático-pedagógico e espaços, materiais e seus contextos. A brincadeira popular Nega da Costa aparece no quadro como eixo estruturante e desdobramento didático-pedagógico.

Não é minha intenção fazer uma análise dos processos de planejamento de ensino das redes municipais, mas quero destacar o compromisso pessoal e coletivo das educadoras das crianças das Creches e Pré-escolas das instituições pesquisadas, no esforço ético-profissional em estudar esses documentos curriculares oficiais. Segundo a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo, “[...] a instituição realiza quinzenalmente um estudo dos documentos oficiais sobre o currículo da educação infantil com todas as professoras juntos as técnicas da Secretaria de Educação” (Dossiê 2 – Nega da Costa, 2019), e busca colocá-los em prática em suas respectivas salas de aulas. Cada professora revela seus saberes docentes, que subsistem no processo de pensar, planejar, brincar, ensinar, formar, performar e acompanhar as crianças em suas apresentações.

Em conversa com a professora Mércia Araújo, em novembro de 2019, disse-me ela que:

A história da Nega da Costa, já predomina vários tempos nessa escola. E esse Projeto veio para acender uma cultura que está apagada. Porque as Negas da Costa estavam guardadas no baú. E o Projeto de Releitura Nega da Costa foi um sucesso. Porque todo mundo começou a estudar e até as professoras que são de fora, que não sabiam a história das Negas da Costa, começaram a pesquisar e também a valorizar a cultura Negra da cidade. Vários trabalhos pedagógicos foram surgindo e foram feitas oficinas de bonecas e de meios de transportes da época que até hoje sobrevivem na cidade, as histórias, a valorização da cultura negra e sobre seus costumes. E também teve a questão [que] envolvia o preconceito racial, porque às vezes as crianças já vinham de casa com preconceitos. A valorização do negro e tudo hoje que nós temos, assim, são herdados da Cultura Negra (Dossiê 2 – Nega da Costa, Mércia Araújo, 05/09/2019).

Tardif (2014) chama a atenção para uma reflexão sobre os saberes docentes, que devem ser ressignificados nas experiências de modo a se conceber a educação como arte (ação-arte-ciência), técnicas guiadas por valores (subjetividades e objetividades) e interações.

Vale salientar que Tardif (2014) propõe a produção da prática pedagógica do docente como resultado da apropriação dos saberes disciplinares e curriculares e dos saberes experienciais, que são saberes práticos, interativos, sincréticos e plurais, heterogêneos, complexos, abertos, porosos, permeáveis, temporais, evolutivos, dinâmicos e sociais. Quantos adjetivos conceituais que esboçam uma epistemologia da prática docente (TARDIF, 2014, p. 109-110). Esses saberes devem levar em consideração a história de vida dos educadores e suas práticas interativas cotidianas.

A fala da professora Mércia Araújo acima revela que as professoras daquele lugar se tornaram partícipes da vida social e cultural do lugar. Âmbito no qual a brincadeira popular Nega da Costa reativou saberes afrodiaspóricos e forjou o desejo de se estudar a cultura negra da região.

A professora Flávia Tenório também me falou que, ao inserir o tema da Nega da Costa na sala de aula, ela reuniu-se com as crianças em roda de conversa, para planejarem como seria a formação do novo grupo de Nega da Costa da instituição. Elas revelaram o que sabiam sobre a brincadeira popular e aos poucos foram entrando nos ensaios. Finalmente, com as práticas pedagógico-performativas vivenciadas por elas, assumiram seus papéis de brincantes-personagens.

Portanto, as professoras e as crianças da educação infantil envolviam-se com o ato pedagógico de planejar e de brincar, pois pertenciam àqueles lugares e apropriavam-se dos saberes populares, tornando-os práticas performativas e pedagógicas.

Tardif (2014) destaca ainda a importância dos processos de formação dos seres humanos, que devem ser interativos e respeitar o ensino como um processo de variedades de interações. Tal processo viabiliza o pluralismo dos saberes e suas diversidades de ações (tradicional, afetiva, instrumental, estratégica, normativa, dramatúrgica, expressiva e comunicacional), como prática ou *habitus* de sua cultura profissional, de modo a possibilitar o planejamento, a formação continuada, a criação de projetos didáticos ou novas rotinas de trabalhos e a melhoria ou ressignificação de suas práticas docentes ou práticas de ensinar.

As práticas de existências das professoras e crianças podem ser expressas por meio de diferentes linguagens e formas de expressões artísticas, nas vivências éticas e estéticas, na sua inserção nas diferentes situações e experiências concretas da vida, planejadas por elas em

maior ou menor grau, e estabelecem, como no presente caso, relações com as brincadeiras populares. Em síntese, a prática de planejar é uma prática pedagógico-performativa de existência.

3.2 AS PRÁTICAS DE ENSINAR-FORMAR DOS BRINCANTES, PROFESSORAS E CRIANÇAS - MODOS DE ENSINAR/FORMAR PARA BRINCAR

Nesta seção trato da prática de ensinar-formar que produz, como consequência da ação docente, possibilidades de criação e de produção pedagógica e performática (como ato artístico e pedagógico), para a transformação das pessoas – o encontrar-se no outro, o reconhecer-se na produção do outro e o perceber-se na manifestação do outro.

Uma série de proposições compõem essa prática de ensinar-formar. A saber, espera-se que os docentes:

[...] reflitam e compreendam as dimensões sociopolíticas, histórico-culturais, pedagógicas, metodológicas e disciplinares no exercício de sua docência; busquem vivenciar a dimensão ética da profissão; contemplem os contextos sociais e problemáticos contemporâneos; tenham um compromisso com os valores democráticos e o domínio dos conteúdos e seus significados com diferentes articulações interdisciplinares; adquiram conhecimento do processo de investigação; busquem constantemente o desenvolvimento profissional e a sua formação permanente (ALLIAUD, 2017, p. 65).

Nesse entendimento, Alliaud (2017) defende a valorização dos saberes de seus trabalhos, produzidos e validados na sua profissionalização docente. Tanto Tardif como Alliaud defendem uma prática pedagógica pautada nos saberes experienciais, respaldados nos saberes epistemológicos e pedagógicos, que se configuram numa pedagogia interativa e cotidiana, que poderá produzir o fortalecimento, a pesquisa, a docência, um ofício, uma artesanaria, uma formação transformadora para uma Pedagogia das Infâncias.

Destaco que a organização do tempo e do espaço nas brincadeiras populares perpassa: 1) o planejamento das ações docentes; 2) a necessidade da compreensão dos saberes e práticas dos mestres e brincantes da cultura popular. Isso aconteceu por intermédio de encontros das professoras e crianças com os mestres da cultura popular, porquanto os mestres e os brincantes são convidados pelas instituições para desenvolverem oficinas, atividades e ateliês com elas e com as crianças pequenas. Esse tempo e espaço é produzido no processo de ensinar-formar, que é plural e permeia a prática de ensinar e aprender entre os brincantes, professoras e crianças.

A pedagogia da infância (em construção) concebe as crianças como sujeitos ativos e produtores de culturas infantis. Tais culturas infantis são produzidas em relação com as culturas mais amplas. E, nesse aspecto, entram as brincadeiras populares numa pedagogia do cotidiano.

Segundo os pesquisadores da pedagogia da infância, Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Fochi (2017, p. 15):

Nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – no uso que elas fazem nos seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que efetivam –, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Trata-se de uma pedagogia do cotidiano²⁸ e do extracotidiano, que são plurais e promotoras de uma “[...] cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16). Aliar a pedagogia do cotidiano das crianças com uma pedagogia do extracotidiano foi o desafio das professoras e dos brincantes. O foco dos projetos didáticos era, afinal, as vivências das brincadeiras populares no cotidiano das crianças da educação infantil.

Essas práticas de ensinar-formar vão além da pedagogia do cotidiano e somam-se a uma pedagogia extracotidiana. Essa pedagogia do extracotidiano foi, em realidade, um conjunto de ações pedagógico-performativas que forjou conhecimentos pluriculturais, propôs atitudes antirracistas e promoveu interações e brincadeiras entre as crianças. Elas puderam ampliar seus repertórios culturais por intermédio das narrativas poético-estéticas, peculiares às brincadeiras, ampliando desse modo suas aprendizagens e desenvolvendo suas múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, propõem:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são

²⁸ “É constituída por temporalidades, especialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 17).

efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 86).

As brincadeiras e as interações são dois eixos estruturantes do currículo na educação infantil e ainda um desafio para que a prática de ensinar-formar, que compõe as instituições de educação infantil, efetive-se, assegurando o desenvolvimento integral das crianças, considerando as experiências de aprendizagem e respeitando as suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.

Faz-se necessário enfatizar que o “brincar” também faz parte do processo da prática de ensinar-formar, é um dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Para a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (documento oficial entendido como um campo de disputas, debates e contestações):

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Nessa dimensão do brincar na educação infantil, as brincadeiras populares praticadas pelas crianças alagoanas nas escolas demonstram a autonomia infantil e fazem valer o seu de brincar, perpassando seus saberes e conhecimentos em aproximações diretas com os campos de experiências, propostos pela BNCC para a educação infantil (2017): o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As brincadeiras, Guerreiro Alagoano, Nega da Costa e Cambindas, são apreendidas pela experiência, pela inserção das crianças pequenas nas comunidades em que moram e pelas interações diretas com os mestres das culturas populares. Elas são, ainda, reinventadas ou ressignificadas pelas professoras ou pelos brincantes adultos convidados pelas instituições de educação infantil.

No processo de apropriação e aprendizagem das crianças, das brincadeiras populares, as professoras desenvolviam, antes-durante-depois, diversas práticas de ensinar-formar, que chamo de práticas pedagógico-performativas de existências.

Para Schechner (2010, p. 31), ensinar “[...] traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante” e tais brincadeiras populares vão

além da prática de ensinar-formar, elas produzem rupturas políticas e sociais em todos os envolvidos e provocam novos processos criativos.

Aqui trago vários exemplos sobre como dividi esses modos de existências. Em oito grupos, meu objetivo foi montar pequenos álbuns de imagens para cada conjunto de práticas de existência, que chamo de práticas de ensinar-formar para brincar:

- 1º - Práticas pedagógicas com o corpo, desenhos, pinturas e práticas de linguagens;
- 2º - Práticas de manipulações plásticas ou práticas manuais;
- 3º - Práticas de contação de histórias;
- 4º - Práticas de rodas de conversas;
- 5º - Práticas com jogos tradicionais alusivos às brincadeiras populares;
- 6º - Práticas de construções de maquetes;
- 7º - Práticas de oficinas de bonecas Abayomis;
- 8º - Práticas de atividades didáticas diversas.

O primeiro grupo, com exemplos de práticas de ensinar-formar para brincar, reúne um conjunto de atividades pedagógicas com o corpo, com desenhos e pinturas e com práticas de linguagens escritas, quais sejam, as brincadeiras com o corpo; as oficinas de desenhos e pinturas dos brincantes de Cambindas e de Guerreiro Alagoano; as práticas de linguagem com formação de palavras com o alfabeto móvel e atividades com textos fatiados de uma parte da poética da Nega da Costa.



Professora Elba Santos brincando com os corpos das crianças.



Alerandro (5 anos) e Washington (5 anos) desenhando e pintando as Cambindas.



Davila (5 anos), Viviam (5 anos) e Adriely pintando um desenho de um brincante de Guerreiro.



Emanuel (6 anos) desenhando e pintando um desenho de um chapéu de Guerreiro.



Tiffany Rayane (5 anos) escrevendo no chão da sala a palavra Cambinda com o alfabeto móvel.



Professora Elba Santos e as crianças Cauê Victor (5 anos) e Caio Edgar (5 anos) formando no chão da sala palavras com o alfabeto móvel.



Milena (5 anos) montando o texto fatiado da música da Nega da Costa.

Imagem 94 – Práticas pedagógicas com o corpo, desenhos, pinturas e práticas de linguagens.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Na primeira foto, acima à esquerda, a professora Elba Santos aparece com as crianças realizando uma atividade corporal, que consistia na realização de movimentos de pés, pernas, quadris, ombros e cabeças, sob o comando de um apito. Ela ensinava os movimentos corporais dos brincantes de Cambindas e realizava a evolução do entrelaçamento das duas filas de crianças na sala de aula, vivenciando os passos das Cambindas (mão na cintura, dois passos para a direita e dois passos para a esquerda). Essa ação docente reverbera-se nos primeiros atos de brincar com o corpo das crianças e aprender a dançar a coreografia das Cambindas.

As imagens a seguir apresentam diferentes práticas de ensinar-formar utilizando elementos detonadores a partir das brincadeiras populares, por meio do desenho e da pintura. Pode-se ver as crianças Alerandro (5 anos) e Washington (5 anos) desenhando e pintando as Cambindas. O desenho abaixo demonstra as três Cambindas coloridas com seus sorrisos e nele ainda há a palavra Cambinda. Pelo desenho, Alerandro (5 anos) confirma a existência das Cambindas em sua vida.



Imagem 95 – Alerandro (5 anos) – desenho e pintura das Cambindas.

Fonte: Foto de Bruno Duarte (2019).

Na Imagem 94, veem-se atividades pedagógicas de desenhos e pinturas parecidas, porém em lugares diferentes. As crianças de Viçosa/AL, Davila (5 anos), Viviam (5 anos) e Adriely, aparecem pintando um desenho de um brincante de Guerreiro Alagoano, e, noutra

foto, vê-se Emanuel (6 anos), desenhando e pintando brincantes de Guerreiro e o entremeio Boi Bumbá.

As práticas de ensinar-formar utilizando desenho e pintura, reproduzem, de fato, uma experiência pedagógica muito utilizada nas escolas de educação infantil em Alagoas. No entanto, por meio dessa experiência, as temáticas relacionadas às brincadeiras populares alagoanas permanecem vivas na imaginação das crianças e reafirmam suas existências e relação com a cultura popular de seus lugares.

Existe também uma preocupação muito grande, das Secretarias Municipais de Educação, com a prática de ensinar alfabetizadora. Exige-se que as professoras trabalhem atividades de linguagem escrita, que promovam a alfabetização das crianças na pré-escola. Penso que as crianças não têm a obrigação de aprender a ler e a escrever na educação infantil, mas as professoras das três cidades reforçavam essas práticas de ensino alfabetizadoras, usando atividades de formação de palavras, alfabeto móvel, cruzadinhas, caça-palavras, acrósticos, textos fatiados e outras atividades escritas. O que diferencia é o uso de palavras, frases e textos poéticos alusivos às brincadeiras populares, conforme retratado no álbum acima.

As crianças participam, aprendem a ler e escrever e até se apropriam do contexto de alfabetização com essas práticas de ensinar, por intermédio de atividades de linguagens orais e escritas, que vão aparecendo nos desenhos e nas suas grafias. Não deixa de ser uma prática pedagógico-performativa de existência, pois existem corpos infantis que ensinam, aprendem, formam e performam. As crianças aprendem, desenham, pintam, escrevem, manipulam e brincam com as letras, palavras e textos das brincadeiras populares, numa simbiose entre mente, corpo e produção de sentidos ou significados.

No segundo grupo de exemplos de práticas de manipulações plásticas das crianças (uso das mãos), apresento os modos de ensinar-formar para brincar por meio das oficinas de percussão com as crianças Cambindeiras, as esculturas de papelão das crianças do Guerreiro e a produção artística com palitos de picolés das crianças da Nega da Costa.



Proposição da Professora Elba Santos para oficina de instrumentos musicais.



Jadson (5 anos) brincando com o bombo das Cambindas.



Estruturas de papelão feitas pela Professora Edleuza Santos para o Guerreiro.



Oficina de Carro de Boi com palitos de picolé com as crianças da Professora Mércia.

Imagem 96 – Práticas de manipulações plásticas ou práticas manuais.

Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Para ensinar o batuque das Cambindas, a professora Elba Santos promoveu uma oficina de percussão e de outros instrumentos tocados com as mãos e com a boca (apito). Ela dispôs, em um círculo, os instrumentos musicais da brincadeira popular Cambinda (bombo original e de sucata, carron, maracá, pandeiro, apito e outros) e convidou Rerisson Randeson e Ronaldo dos Santos (brincantes) para brincar de batucar com as crianças. Esses músicos haviam levado vários instrumentos de percussão (profissionais e de sucatas) e os dispuseram em um círculo no pátio da escola e solicitaram que as crianças explorassem os sons de cada instrumento musical na roda.

As crianças fizeram um rodízio e exploraram cada instrumento. Os músicos-brincantes ensinaram-nas sobre a diferença entre o som de cada instrumento e o silêncio. A professora Elba Santos cantou um de seus versos e as crianças produziram seus sons com as suas mãos, batendo em seu instrumento escolhido. Jadson (5 anos) interessou-se pelo bombo das Cambindas, e logo produziu sons com aquele instrumento musical. Nesse dia (12/06/2019), as crianças bateram, cantaram, batucaram, produziram diferentes barulhos e poéticas que as inquietaram para brincar de Cambindas

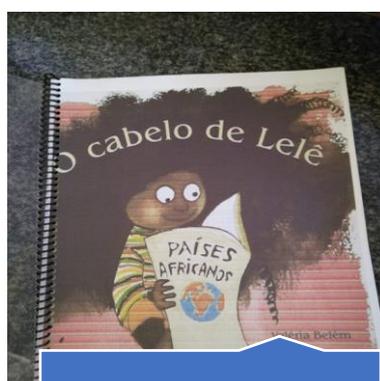
Em Quebrangulo, a professora Mércia Araújo, ao contextualizar a brincadeira popular Nega da Costa, falou dos carros de boi, transporte popular das fazendas, existente ainda hoje naquela cidade. Ela fez uma oficina de artes com palitos de picolé e cola, com protótipos pequenos de carros de boi (conforme a Imagem 96). As crianças produziram seus carros ou carroças com a ajuda da professora e da auxiliar de sala, e, à medida que os brinquedos foram sendo concretizados, ficavam alegres e mostravam as suas obras de arte produzidas com palitos de picolés e cola.

As duas experiências demonstram que a produção de sonoridades e a construção dos carros de boi podem ser entendidas como práticas pedagógico-performativas de existência, na medida em que servem como brincadeira em si e não necessariamente para dar-se a ver em performance.

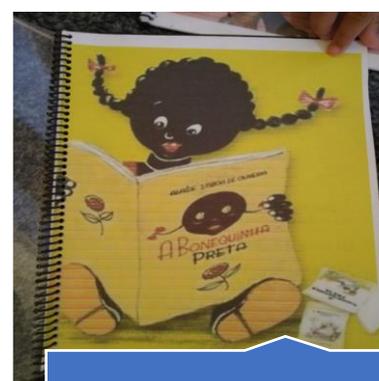
O terceiro grupo de exemplos de modos de ensinar-formar para brincar é evidenciado nas Contações de Histórias, conforme as imagens abaixo:



Mylena (5 anos) e Professora Mércia Araújo contando a história da Bonequinha Preta.



Livro Infantil *O cabelo de Lele*, de Valéria Belém, lido pela Professora Mércia Araújo.



Livro Infantil *A bonequinha Preta*, lido e ilustrado pela Professora Mércia Araújo.



Felipe Gabriel (6 anos) contando a História da Abayomis com figura no palito.



Professora Mércia Araújo contando História usando uma Televisão de Papelão.

Nas três brincadeiras populares houve contações de histórias como práticas pedagógico-performativas de existências. Diversas histórias foram trabalhadas com as crianças, dentre elas destaque: histórias das Cambindas, histórias das Negas da Costa, histórias dos personagens do Guerreiro Alagoano.

As professoras, Mércia Araújo e Flávia Tenório, levaram as histórias infantis de ações afirmativas negras, de autores negros, e as usaram em diferentes processos metodológicos de contar as histórias. Elas trabalhavam com histórias ilustradas, histórias em dedoches e palitoches, histórias em televisão de caixa papelão, com as figuras e imagens num papel colado num rolo de cabo de vassoura, histórias das Abayomis e também disponibilizaram diversos livros de leitura, deleite para a roda de histórias. Dentre eles, destaquei a *Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveria (2004), e *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2012).

As crianças adoravam ouvir histórias e já era comum a prática de ensinar-formar pelo desenvolvimento da escuta sensível e da sua oralidade. Geralmente essas práticas de existir promovem o gosto pela leitura e o deleite das histórias narradas, bem como o pertencimento de sua identidade afro-brasileira.

As crianças criavam diversas narrativas orais a partir das histórias e inventavam narrativas e experiências imaginárias, como Jadson (5 anos), a quem questionei sobre a atuação das Cambindas no Curtume (lugar de Porto de Pedras em que as Cambindas ensaiam). Ele criou uma narrativa sobre a Sereia Zumbi e brincou com sua imaginação:

Jadson (5 anos) – A Sereia Zumbi. O homem matou ela e depois ela foi pro céu e depois ela foi pro mar de novo.

Eu – Por que Sereia Zumbi?

Jadson (5 anos) – Porque ela tem osso de zumbi. Porque o osso dele fica branco. A sereia zumbi. Ela tem uma cara de lobisomem e é feio. A cara dele é assim, cumpridona. Eu moro no Curtume, lá tem praia também. A Sereia fica nadando pela água e, quando ela está cansada, ela fica na beirada da praia. E se alguém pisar no rabo dela, ela morde (Dossiê 1 – Cambindas, Jadson (5 anos), 08/06/2019).

Diversas sensações, narrativas e imaginações são produzidas pelas crianças por meio das histórias contadas. Esse tipo de prática de ensinar-formar continua sendo muito importante na formação leitora das crianças e promove o letramento de forma livre e espontânea. Entendo que não é preciso forçar a barra para que as crianças aprendam a ler e escrever na pré-escola; elas gostam de ouvir as histórias, recontá-las, desenhá-las, vivê-las, senti-las e, assim, fazê-las existirem. Uma existência pessoal de sentir o deleite e a estética da existência, meio de embelezar as suas vidas.

O quarto grupo de exemplos dos modos de ensinar-formar para brincar são as Rodas de Conversas.



Professora Flávia Tenório conversando com as crianças sobre as vestimentas da Nega da Costa.



Professora Flávia Tenório conversando com as crianças sobre as fotografias e a Calunga.



Eu e as crianças brincantes de Cambindas.

Imagem 98 – Práticas de rodas de conversas.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As rodas de conversas são muito comuns na educação infantil, elas sensibilizam as crianças para um diálogo prazeroso, curioso e interativo. Na imagem acima apresento, dentre várias, três episódios: no primeiro, a professora Flávia Tenório conversa sobre a historicidade das roupas e adereços da brincadeira Nega da Costa; no segundo, a professora Flávia Tenório, as crianças e eu conversamos sobre as imagens dos brincantes de Nega da Costa e, no terceiro, as crianças e eu trocamos ideias sobre as Cambindas.

Em 10/10/2019, pude visualizar duas rodas de conversas, oriundas de duas práticas de ensinar-formar. Na primeira, realizada pela professora Mércia Araújo, que iniciou sua aula com uma roda de conversa com as crianças, a professora apresentou um painel de placas com expressividades, no qual as crianças colocaram olhos e bocas no rosto dos personagens. Daí a professora trouxe uma réplica do quadro de Cândido Portinari *O lavrador de café*. As crianças analisaram a obra de arte e fizeram questionamentos sobre os detalhes expressos na tela. Logo após, a professora Mércia Araújo solicitou que José Guilherme (5 anos) fizesse um relato da história da *Bonequinha Preta*, de Cecília Meireles. A criança passou cerca de 5 minutos contando a história para seus pares, com a contribuição da criança Lívia (5 anos), que o ajudou trazendo detalhes da história. Outras crianças também pediram para contar a versão de sua história. A professora Mércia Araújo, com maestria, conseguiu dialogar com elas acerca das características e pertencimento negro nas histórias, fazendo relação entre a história da bonequinha preta e o quadro do lavrador de café.

Após o intervalo, fui à sala da professora Flávia Tenório e lá encontrei as crianças assistindo ao filme *O filho do vento*, de Rogério Andrade Barbosa e Ilustrações de Graça Lima. Era uma lenda africana que busca trabalhar uma história sobre os nomes do vento: fuuur e chiii... A professora sentou no chão da sala e colocou as roupas e adereços dos personagens da Nega da Costa, estabelecendo uma relação entre os elementos do filme e as práticas de vida dos negros e negras de Quebrangulo.

Nas rodas de conversas, as crianças participavam das discussões coletivas, protagonizavam suas escolhas, suas vontades e suas vivências intermodais – diversos sentidos que se cruzam (MACHADO, 2020) –, sentiam-se partícipes da roda. Uma roda que gerava afetividades, conhecimentos (cognições), interações sociais e corporeidades. As crianças sentiam-se atuantes nas discussões, comunicavam-se, criavam ações através do corpo, fabulavam (pensar outros modos), afetavam e eram afetadas.

Nas rodas de conversas, as crianças expressavam suas perguntas, suas respostas e suas avaliações do processo de brincar nas brincadeiras populares, com suas criações e invenções constantes. As rodas de conversas podem ser pensadas como uma didática ou prática de ensinar-formar que promove uma aprendizagem ativa entre as crianças, por meio da produção de narrativa e culturas infantis. Elas permitem as suas falas, que criam situações de aprendizagem, pela reelaboração e retomada do que é dito. As rodas de conversas ajudam as crianças a conectar, expressar, replicar, ampliar vocabulários e repertórios.

Essas aprendizagens ativas consistem no saber-poder das crianças em falar, argumentar, ouvir o outro, dar encadeamento ao que está sendo dito, aprender sobre si, o outro e o mundo, e, sobretudo, aprender a conviver entre os pares e entre os adultos.

O quinto grupo de exemplos dos modos de ensinar-formar para brincar são as práticas dos jogos tradicionais alusivos às brincadeiras populares.

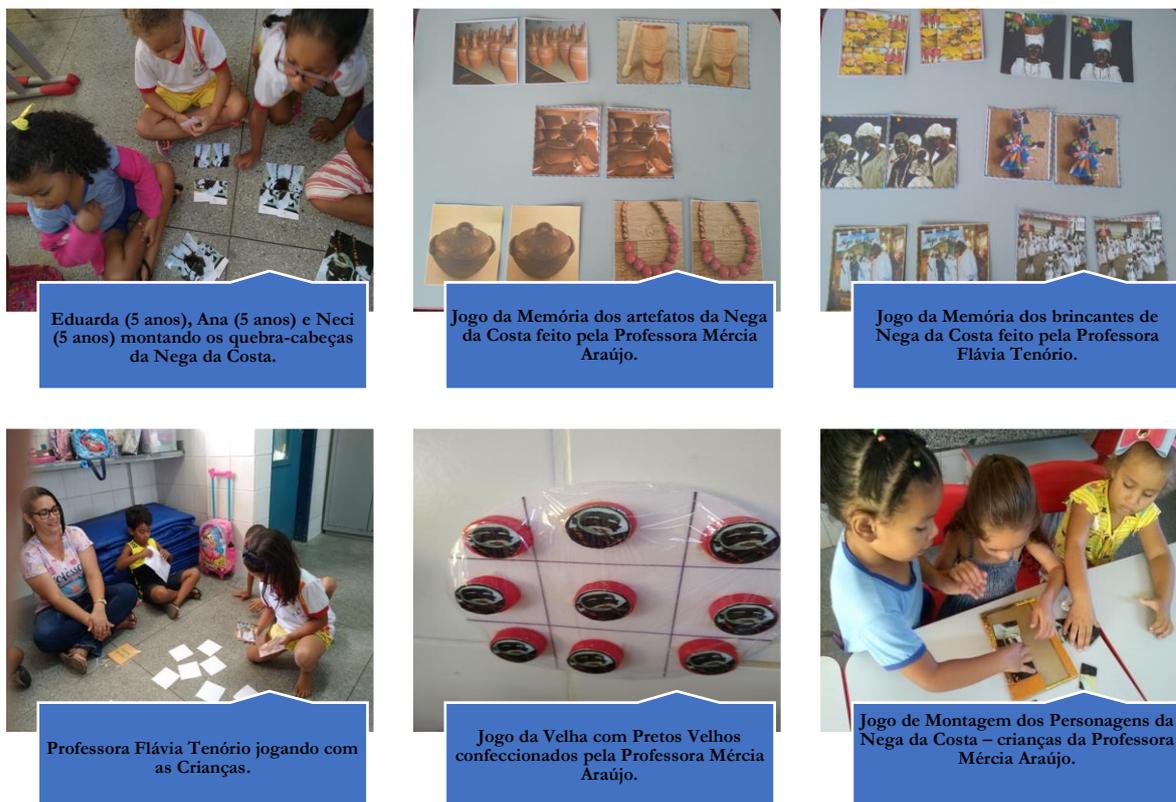


Imagem 99 – Práticas com jogos tradicionais alusivos às brincadeiras populares.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As professoras Flávia Tenório e Mércia Araújo confeccionaram diversos jogos tradicionais com alusão às brincadeiras populares, como mostram as fotos na Imagem 99. Elas criaram quebra-cabeças, jogos da memória, jogo do crie uma história, jogo da velha, jogo de montagem e outros.

Tais jogos, apesar de serem cópias dos jogos tradicionais, foram confeccionados pelas professoras como material didático ou uma ferramenta manual para promover o desenvolvimento e aprendizagem das temáticas alusivas às brincadeiras populares e suscitar novos repertórios no processo de existir.

Elas aprendiam as regras dos jogos com as professoras e, em seguida, realizavam negociações entre si, assumiam papel de liderança nos jogos e produziam “atos ritualizados, comuns e necessários que as estabelecem e as mantêm” (GOFFMAN, 2011, p. 26). Essas negociações e regras, construídas pelas professoras e as crianças, abriam espaços para a continuidade dos jogos e brincadeiras, a ponto de serem praticados por várias crianças em qualquer tempo e espaço.

As práticas pedagógico-performativas de existência rompem com o processo de divulgação e produzem uma existência pedagógica. As professoras e as crianças, ao jogar, interagir e brincar, reverberam suas existências.

O sexto grupo de exemplos dos modos de ensinar-formar para brincar são as práticas de construções de maquetes com as crianças.



Lucas (5 anos) pintando o barquinho.



Crianças pintando os bonecos.



Criança montando a maquete de bonecos.



Maquete das crianças sobre a origem das Negas da Costa – Professora Mércia Araújo.

Imagem 100 – Práticas de construções de maquetes.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As maquetes explícitas na imagem acima, produções construídas pelas professoras e crianças de Quebrangulo, demonstram as proposições de existências negras por meio de protótipos em miniaturas, estruturas de vidas dos negros em diferentes épocas e também exemplificam os seus modos de vida em tempos coloniais.

As crianças pintaram os barcos, desenharam, recortaram e pintaram figuras negras e a professora Mércia Araújo criou casas grandes e senzalas, troncos, lavouras, meios de transportes (carro de boi) e outros personagens. Ela propôs a participação das crianças na produção da maquete, realizando uma reflexão com elas sobre os processos de escravidão e libertação dos escravizados negros no Brasil.

Esse ato de ensinar-formar é propositivo para a ilustração das lutas dos negros pela libertação e pela proteção das mulheres negras que trabalhavam na lavoura e nas casas

grandes, e que conquistaram um espaço de luta e resistência negra ao longo dos anos. Não se existe sem resistir. A resistência é um ato de existência. E já abre espaço para a discussão da vida das mães negras que criaram as bonecas Abayomis, como veremos a seguir.

O sétimo grupo de exemplos dos modos de ensinar-formar para brincar são as práticas de oficinas de bonecas Abayomis.

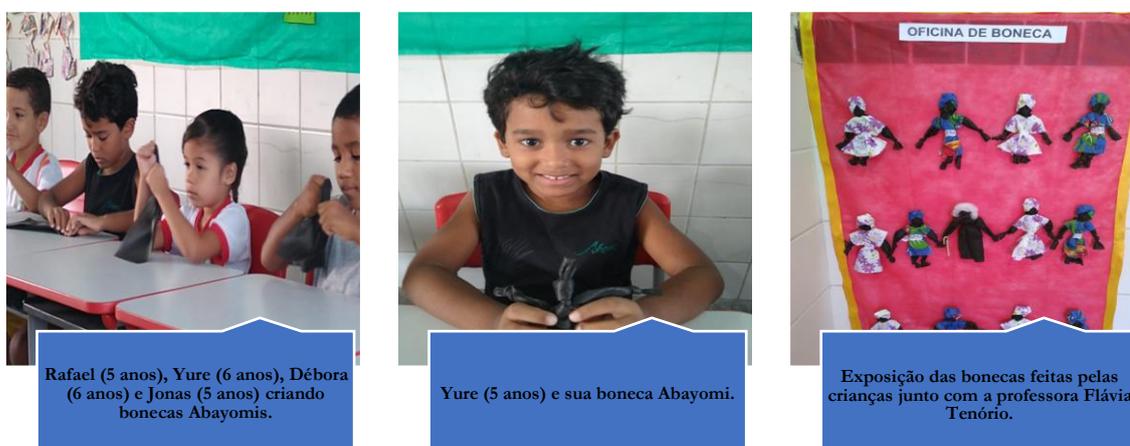


Imagem 101 – Práticas de oficinas de bonecas Abayomis.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As três fotos, na imagem acima, mostram as produções das crianças Rafael (5 anos), Yure (5 anos), Débora (5 anos) e Jonas (5 anos), criando as bonecas Abayomis. O processo de produção das bonecas se deu primeiro com a contação da história pela professora Flávia Tenório (02/10/2019):

Quando os negros vieram da África para o Brasil, como escravos, atravessaram o oceano Atlântico numa viagem muito difícil. As crianças choravam assustadas, por verem o desespero e o sofrimento dos adultos. Então as mulheres, para acalantar as crianças, rasgavam tiras de panos das suas saias e faziam bonecas com elas para as crianças brincarem. As bonecas são chamadas de Abayomis. São pequenas bonecas pretas, feitas de panos e sem costuras algumas, apenas com nós ou tranças. A boneca Abayomi faz parte da herança cultural das negras africanas e valoriza a cultura afro-brasileira. A palavra Abayomi, na linguagem ioruba, significa aquela que traz felicidade e alegria. Quer dizer encontro precioso (Dossiê 2 – Nega da Costa, Flávia Tenório, 02/10/2019).

Além dessa narrativa para as crianças, a professora apresentou a leitura de um texto de Elbia Lira sobre *Zayla*, uma menina africana, e a boneca Abayomi, e trouxe uma reflexão sobre como uma simples boneca de pano, feita com muito amor, pode mudar a vida de uma criança. Nessa prática pedagógica-performativa de existência, a professora Flávia Tenório trouxe retalhos de tecidos de diferentes cores, já cortados, e realizou uma oficina de construção das bonecas com as crianças, com o auxílio da coordenadora pedagógica Edjane

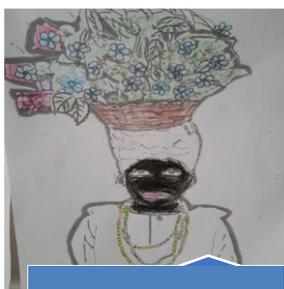
de Azevedo e da auxiliar de sala, Luana Correia. Num processo feito à mão, com rasgado e nós nos tecidos, as bonecas ganhavam forma e significado para as crianças.

Após, fez-se uma roda de conversa e as crianças Lorena (6 anos) e Jonas (6 anos) recontaram, utilizando as placas com as ilustrações, a história de Zayla. Todas elas cantaram a música da *Abayomis*, de Elbia Lira e João Miguel (2017):

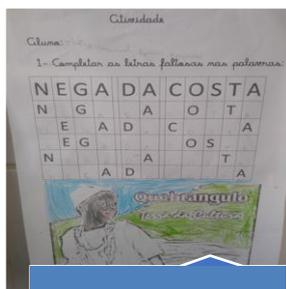
Essa criança tão linda que encanta
 Que brinca sorrindo, acorda, balança
 Que sonha dormindo.
 Chega a gargalhar há há há
 Um dia sentiu que perdeu sua infância
 Cadê suas amigas, seu lar, a savana
 Seu povo assustado não sabe onde está.
 Pra onde irá? Há há há
 Sem brilho nos olhos, sorriso perdido
 Cansada, com fome, querendo carinho,
 Sem raio de sol, sem força pra sonhar
 Mamãe percebeu que a tristeza venceu, há, há, há
 Com roupas rasgadas fez sua magia
 Abayomi por favor faz meu anjo sorrir
 Abayomi
 E aquela boneca nasceu do amor
 Trazendo coragem, ternura e vigor
 Os sonhos roubados agora irão ressurgir
 Abayomi
 É sonho de amor, Abayomi
 Coragem e vigor, Abayomi
 A felicidade de volta, Abayomi, Abayomi, Abayomi.

Essa foi uma prática de ensinar-formar que provocou nas crianças uma sensibilidade estética e ética do cuidado. Foi um ritual de muito respeito e apropriação pelas crianças de uma prática antirracista. Uma prática pedagógica divergente, multiplicadora e criativa com muita potência existencial negra. Um fio condutor de memórias particulares que valorizava o ser e subvertia a lógica colonialista.

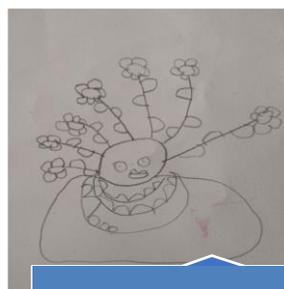
E, no último grupo de exemplos de modos de ensinar-formar para brincar, apresento outras práticas de atividades didáticas diversas: pintura de desenho; quadro com letras; desenho livre; bonecas de pano; mesa expositiva de alimentos cultivados pelos negros; maleta de dedoches, painel fotográfico expositivo e colagens.



Pintura do Desenho da Nega da Costa do balaio de flor de Júlio Emanuel (5 anos).



Pintura do Desenho da Nega da Costa e preenchimento do quadro com letras de Júlio Emanuel (5 anos).



Desenho de Débora (56 anos) da Nega da Costa em lápis de grafite.



Boneca de Pano com lembrancinhas feito pela professora Mércia Araújo.



Mesa expositiva com boneco de pano e alimentos produzidos pelos negros, feita pelas professoras Mércia Araújo e Flávia Tenório.



Maleta de dedoches de Nega da Costa feita pela professora Mércia Araújo.



Painel de fotos das atividades das crianças feito pela professora Mércia Araújo.



Colagem de papel nos cabelos da Negra.

Imagem 102 – Práticas de atividades didáticas diversas.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As fotos acima retratam diversas atividades didáticas produzidas pelas professoras Mércia Araújo e Flávia Tenório, que tiveram um protagonismo muito importante na formação e produção dos conhecimentos das crianças sobre as Negas da Costa.

São práticas pedagógico-performativas de existência de professoras e crianças que inventam, reinventam, subvertem, ampliam e produzem novos modos de existir. Por meio dos atos de pintar, desenhar, brincar com as letras, cortar, colar, fotografar, costurar, montar e expor, são atos criativos, estéticos e de existência pessoal, coletiva, pedagógica e performativa.

Todas essas práticas, de ensinar-formar para brincar, compõem um inventário de práticas pedagógico-performativas de existência, que foram importantes na produção de significados sobre as brincadeiras populares nas crianças. Apesar da intencionalidade pedagógica das professoras, que perpassa todos esses modos de ensinar-formar, as crianças aprendem, sobre os elementos das brincadeiras populares, brincando com esses materiais didáticos estruturados. Ademais, elas desenvolvem, assim, outras habilidades cognitivas e socioemocionais, que contribuem para o seu crescimento pessoal e coletivo.

As práticas de ensinar-formar, além de promoverem a interação e a brincadeira, possibilitam a formação das crianças para a prática do brincar. Portanto, nem só os adultos

ensinam, as crianças também ensinam e se apropriam do universo das brincadeiras populares, e aprendem e formam ou produzem seus próprios conhecimentos. Afinal, as práticas de ensinar-formar e ainda de brincar-aprender são modos de existir. As brincadeiras populares não precisam ser divulgadas, elas existem e promovem modos de existências para todos que as praticam.

3.3 AS PRÁTICAS DE BRINCAR – OUTROS MODOS DE BRINCAR DAS CRIANÇAS

Carmem Maria Aguiar (1994) apresenta um olhar sobre a brincadeira como elemento cultural da infância (idade da brincadeira), no qual defende que toda criança brinca porque gosta e isso é uma atividade vital. Ela apresenta três olhares sobre as brincadeiras: um olhar sociológico, segundo o qual as brincadeiras promovem a socialização infantil, a interação entre as crianças, as formas de participação de cada elemento, o desempenho de papéis, o nível de aceitação de cada participante; as atitudes e formação dos conceitos e o surgimento de lideranças (AGUIAR, 1994); um olhar psicológico, segundo o qual as brincadeiras proporcionam a análise das representações das crianças, das ações de cada uma, do esforço realizado, da valorização das ações pelo grupo, dos papéis afetivo-emocionais desempenhados e como são desempenhados (AGUIAR, 1994); e um olhar antropológico, em que as brincadeiras possibilitam o acompanhamento da historicidade dos jogos infantis, a observação das influências étnicas e as variações ocorridas no tempo e no espaço (AGUIAR, 1994).

Tais olhares nos ajudam a compreender que, por intermédio das brincadeiras populares, as crianças aprendem, liberam a energia, expandem a curiosidade e a criatividade com suas engenhocas, fortalecem a sociabilidade com as interações e produzem a liberdade de expressão e emancipação pessoal, social e cultural.

O ato de brincar desenvolve a expressão de suas vontades, anseios e tensões. As crianças sentem satisfação (prazer), alegria, risos, excitação etc. Vivenciam a mediação simbólica entre o mundo da fantasia e da realidade no ato de brincar. E muitas vezes existe a possibilidade de repetirem as brincadeiras nas mais variadas cenas do cotidiano.

Gisela Wajskop (2012) trata da ideia da brincadeira, na educação infantil, para a produção de uma infância feliz, pois, ao brincar, as crianças exploram o mundo, desenvolvem a imaginação e a interação criativa com seus pares. Para ela:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas

constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos (WAJSKOP, 2012, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Ângela Meyer Borba (2007, p. 36) defende que:

A brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas.

Essa apropriação das crianças, por meio da participação nos processos de brincar, traça caminhos, narrativas, ações e pertencimento para a produção das culturas infantis. Tal concepção refere-se a uma lógica particular vivenciada pelas crianças a todo o momento para dar sentido às suas experiências, seus modos de pensar e sentir, específicas na infância, das crianças e seus pares (SARMENTO, 2005).

Elas colocam as crianças como protagonistas das suas próprias histórias, superando as desigualdades e propondo uma educação igual para todos. As crianças se apropriam das brincadeiras pelas interações e participações nos grupos sociais, em que:

Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 37).

Assim, as brincadeiras populares, como práticas pedagógicas na educação infantil, são pensadas e praticadas pelas professoras a partir de uma busca por uma pedagogia da infância, que promova a interação, a escuta, o respeito às diferenças e torne a criança o centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo-a como “[...] ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando desafios de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (FARIA, 2007, p. 281).

As brincadeiras populares são elementos importantes para a formação integral das crianças, pois elas se revelam como experiências culturais, oriundas do processo interativo e reflexivo, que envolvem a produção de habilidades, saberes, práticas e valores sobre o eu, o outro e o mundo. Pelo brincar, as crianças expressam, pensam e recriam a realidade do cotidiano, além de ampliar os conhecimentos de si e do meio ao seu redor.

Pelas experiências vivenciadas com as crianças durante a pesquisa com as brincadeiras populares, não posso deixar de destacar outras formas de brincar. Destaco uma série de

brincadeiras autônomas e vivenciadas por elas por conta própria, que me chamaram atenção e que não deixam de ser uma prática pedagógico-performativa de existência. Dentre elas, selecionei alguns exemplos neste álbum:



Cauê (5 anos) dançando livremente ao som da música da Cambinda projetada no vídeo.



Alerandro (5 anos), Washington (5 anos), Micael (5 anos), Cauê (5 anos), Claudio (5 anos) e Jadson (5 anos) brincando com as cartas do baralho.



Claudio (5 anos) e Jadson (5 anos) brincando com as motos de brinquedos.



Tiffany (5 anos), Carla (5 anos), Karla (5 anos) vestidas de Cambindas brincando no escorrego (parquinho).



Crianças brincantes de Nega da Costa brincando no escorrego (parquinho).



Karla (5 anos) brincando com a bonequinha e o peixe-boi.



Micael (5 anos) e Tiffany (5 anos) brincando de riscar.



Riscos das crianças Micael (5 anos) e Tiffany (5 anos) na cadeira.



Nicole (5 anos) brincando de cozinhar debaixo da mesa.



Geovana (5 anos), Tales (5 anos), Alerandro (5 anos) e Claudio (5 anos) criando bichos com a sobra.



Adriely (5 anos), Eloisa (5 anos), Bianca (5 anos) e Viviam (5 anos) lanchando na casinha (debaixo da mesa).



Crianças brincantes de Guerreiro brincando de Adoletá.

Imagem 103 – Série de brincadeiras autônomas.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Procurei sintetizar, no quadro abaixo, as brincadeiras espontâneas das crianças pesquisadas, uma vez que elas não deixavam de praticar outras brincadeiras, enquanto se divertiam com as brincadeiras populares estudadas.

Brincadeiras das crianças	Descrição da Brincadeira	Descrição da Prática pedagógico-performativa de existência
Brincar de danças livres	Produção coreográfica das crianças com movimentos próprios e autorais.	Enquanto a professora Elba Santos explicava sobre as Cambindas num vídeo projetado na parede. Cauê (5 anos) dançava livremente ao som da música da Cambinda. Produzia seus próprios movimentos em frente à luz do <i>datashow</i> .
Brincar de baralhos	O baralho é um jogo tradicional ou também chamado de jogo de cartas.	As crianças por conta própria levaram um baralho para a sala de aula e Alerandro (5 anos), Washington (5 anos), Micael (5 anos), Cauê (5 anos), Claudio (5 anos) e Jadson (5 anos) juntaram as mesas e jogaram por conta própria. A professora tentou acabar com o jogo e Alerandro (5 anos) disse: – Tia, deixa a gente brincar. As crianças dividiram as cartas e criaram diferentes possibilidades de jogo enquanto cantavam versos das Cambindas
Brincar com brinquedos – motos	Motos de plástico em miniaturas.	As crianças, Claudio (5 anos) e Jadson (5 anos), eram superativas e viviam sempre em conflitos e brigas. Mas, na hora da brincadeira, transformaram-se em dois motoqueiros e exploraram todo o espaço do pátio em sua longa viagem.
Brincar no brinquedo do parquinho	Brinquedo de escorrego infantil presente no pátio das instituições em Porto de Pedras e Quebrangulo.	As crianças Tiffany (5 anos), Carla (5 anos), Karla (5 anos), vestidas de Cambindas, foram até o escorrego (parquinho) do pátio e deslumbraram a descida com suas saias longas de Cambindas. Quando chegaram ao chão, levantaram-se e rodopiaram com as saias, produzindo giros de liberdade. E as crianças brincantes de Nega da Costa corriam da sala de aula e iam brincar no escorrego (parquinho) do pátio. Uma sensação de liberdade e produção de prazer.
Brincar de bonequinhas	Bonequinha de plástico – calunguinha e uma miniatura de peixe boi em bisqui.	Enquanto a professora realizava seu ritual pedagógico em sala de aula, a criança Karla (5 anos) brincava com a bonequinha de plástico e o peixe-boi em miniatura. Foi uma cena de muita sensibilidade estética. Uma sutileza no brincar, que transportava a criança para um outro mundo.
Brincar de riscar	Riscos com giz de cera, lápis de cor e hidrocor numa cadeira quebrada.	O prazer de riscar estava estampado no sorriso de Micael (5 anos) e Tiffany (5 anos). Ao verem o assento amarelo de uma

		cadeira, veio-lhes a inspiração para riscar. Riscos que ganharam formas e cores na obra de arte produzida pelas crianças Micael (5 anos) e Tiffany (5 anos) na cadeira. Tudo ao som das músicas das Cambindas cantadas pela professora Elba Santos.
Brincar de cozinhar	Brinquedos de miniaturas de panelinhas, colheres e outros utensílios de cozinha.	Nicole (5 anos) criou um espaço-ambiente debaixo de uma mesa, dentro da sala de aula, e inventou sua cozinha.
Brincar com as sombras	Imagens na sombra projetada com a luz do <i>datashow</i> .	Era um dia de ensaio, as crianças estavam vestidas de Cambindas. A ideia era apresentar os vídeos das Cambindas adultas, mas surgiu uma nova brincadeira de criação de imagens, em frente à luz do <i>datashow</i> , e as crianças Geovana (5 anos), Tales (5 anos), Alerandro (5 anos) e Claudio (5 anos) criaram bichos, monstros e outras imagens com a sombra, usando as suas mãos e braços.
Brincar de casinha	Espaço-ambiente (MODLER, 2020) – lugar criado pelas crianças debaixo de uma mesa.	Adriely (5 anos), Eloisa (5 anos), Bianca (5 anos) e Viviam (5 anos) fizeram o seu lanche na casinha (debaixo da mesa). Esse território representava para as crianças uma casinha de brinquedo, um espaço da brincadeira de faz de conta que promovia afetividade e momentos de prazer. Era lá o refeitório coletivo das crianças, em que elas se alimentavam e realizavam as trocas de sabores, cheiros e cores.
Brincar de adoletá	É uma brincadeira infantil em que os participantes fazem a formação em roda, batem na mão um do outro e cantam a música adoletá.	As crianças brincantes de Guerreiro reuniram-se no pequeno pátio coberto da creche e brincaram de adoletá.

Quadro 5 – Descrição de Outras Brincadeiras e suas Relações com as Brincadeiras Populares.

Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

O quadro mostra alguns exemplos de outros modos de brincar, criados pelas crianças, e revela suas existências por meio de suas participações individuais e coletivas no processo de existir, suas culturas infantis (CORSARO, 2011) e suas produções de infâncias.

Essas outras formas de brincar foram criadas pelas crianças como meio de existência da infância. As brincadeiras espontâneas dialogam com as brincadeiras populares estudadas e praticadas com elas, foram coadjuvantes na produção do princípio lúdico que as animou e

motivou-as a participar das brincadeiras populares. Assim, destaco, no álbum de imagens acima e nas descrições no quadro de brincadeiras espontâneas, os modos de existir das crianças por intermédio do lúdico:

- As crianças vestidas de Cambindas ou uniformes escolares brincando com as sombras e com seus corpos ao som das músicas das Cambindas;
- As crianças jogando baralho e cantando os versos das Cambindas;
- As crianças brincando de brinquedinhos (motos, bonecas e carros) ao som dos versos das Cambindas;
- As crianças brincando no parquinho vestidas de Cambindas;
- As crianças trazendo o brinquedo do peixe-boi em miniatura, para representar o peixe-boi trazido no verso de Cambinda da professora Elba Santos;
- As crianças brincando de riscar ao som das músicas de Cambindas;
- As crianças brincando de cozinhar, com reprodução das práticas de cozinhar das Cambindas nas casas de farinha;
- As crianças do Guerreiro Alagoano brincando de andoletá, que também é brincada na brincadeira popular adulta pelo Mateus.

As brincadeiras infantis espontâneas das crianças têm uma relação com as brincadeiras populares e demarcam seus lugares imaginários, constituídos de brinquedos e brincadeiras, que mostram as práticas pedagógico-performativas de existências e ressoam suas poéticas, memórias afetivas e suas sensibilidades éticas, políticas e estéticas.

As crianças se apropriam dos diferentes espaços e materiais e criam seus contextos investigativos por meio daquilo que Machado (2010) chama de “vivências intermodais”. Elas vivenciam diferentes sensações de som, barulhos, gestos ou gestualidades, texturas e performances. As crianças gradualmente traçam suas maneiras de brincar e existir, paralelas às finalidades pedagógicas propostas pelas professoras em suas rotinas ou planos de ensino, e aos poucos se apropriam das brincadeiras populares.

3.4 AS PRÁTICAS DE PERFORMAR OU AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS BRINCANTES, PROFESSORAS E CRIANÇAS NOS ENSAIOS – O PROCESSO

Nesta seção busco refletir sobre as existências corporais ou performativas dos brincantes adultos, das professoras e das crianças durante os ensaios, que chamo de práticas de performar ou corporais. À medida que elas brincam com os seus corpos, criam situações, gestos e dão visibilidade ao fazer artístico e à realização pessoal por meio das brincadeiras

populares. Trata-se de uma junção do mundo real com o mundo imaginário por intermédio de corpos que cantam, dançam, encenam e produzem a exibição de si mesmos e a alegria dos outros. Promovem, então, em cada momento da brincadeira, uma exposição, uma presença e uma existência.

É preciso destacar o caráter movente e fluido entre ensaios e apresentações, ou seja, não há uma dimensão pedagógica nas brincadeiras apenas como “resultado”, como apresentação. Os brincantes participam de ensaios e de apresentações com o mesmo entusiasmo e energia.

Nas instituições de educação infantil, por sua vez, por meio dos projetos didáticos ou planos de ação docente, há, também, ensaios e apresentações. Mas não há, do ponto de vista da dimensão pedagógica, uma separação. Não se aprende apenas vendo as apresentações, mas sendo partícipe da brincadeira em suas diferentes dimensões.

Assim, os ensaios possuem grande importância pedagógico-performativa, eles não são apenas momentos de preparação para uma aprendizagem que somente se concretizará nas apresentações. Eles são momentos privilegiados de aprendizagem,

[...] pois o ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que o outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente realizar diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que qualquer outro lugar (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26-27).

Com efeito, os processos de ensaios das crianças pequenas nas brincadeiras populares são plásticos, maleáveis e criativos e trazem demonstrações de performances da vida cotidiana, nos jogos e nas situações vivenciadas pelos brincantes. Eles têm seus significados políticos e sociais, desafiando os costumes e promovendo performances com seus próprios corpos.

Tomo três experiências que vivenciei durante a pesquisa para refletir sobre as existências durante os ensaios, cada uma delas corresponde a uma das brincadeiras, Cambindas, Nega da Costa e Guerreiro Alagoano.

Os ensaios das crianças, para a brincadeira popular Cambinda, tiveram início no dia 27 de maio de 2019. A professora Elba Santos iniciou o primeiro ensaio com elas sentadas no meio da sala de aula, cantou-lhes quatro versos criados por ela²⁹ e mostrou-lhes os instrumentos musicais. A professora entoava os versos criados por ela e as crianças repetiam.

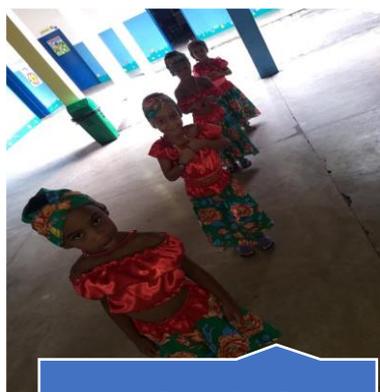
²⁹ Versos criados pela professora trazidos no capítulo 2.

Nesse dia, ela levou o bombo, a caixa, o ganzá, ovinho (maracá) e um pandeiro. Ela produzia sons com todos os instrumentos musicais. Mas as crianças não conseguiam se concentrar na atividade musical. Elas queriam mexer nos instrumentos, tocar, barulhar e, ao mesmo tempo, cantar com a professora. A professora levantou-se do chão, pediu às crianças que fizessem duas filas e iniciou os primeiros passos de Cambindas com elas. Mesmo sem as vestimentas (blusas, saias e colares), as crianças, com suas gestualidades e performances, produziram movimentos com muita energia e encantamento. A professora cantava e as crianças repetiam os versos, cada uma com seu ritmo, criavam seus movimentos.

No dia seguinte, as crianças vestiram-se de Cambindas com os novos figurinos, colocando os seus colares, suas roupas e seus turbantes nas cabeças. De início, elas só giravam, pois os giros das saias produziam uma ventania com o movimento circular ou giratório e isso causava visivelmente prazer. A professora Elba Santos organizou as duas filas (vermelhas e azuis) e Tales (5 anos) foi a criança escolhida pela professora para ser a figura de blusa branca, que ficaria no meio das filas.

Na ocasião, Elba Santos cantou o primeiro verso, “Nossa origem é negra”, e realizou o ensaio com todas as crianças vestidas de Cambindas. Ao analisar os vídeos, percebo que houve uma evolução significativa no processo de aprendizagem dos movimentos e das coreografias da brincadeira popular pelas crianças. Elas começaram a aprender os passos ensinados pela professora e, ao som do apito, já conseguiam realizar a evolução de cruzamento das filas azul e vermelha e a troca de lugares. As meninas tinham mais fluência e intensidade nas performances corporais e os meninos tinham movimentos mais lentos, porém apresentavam maior intensidade e potência na performance vocal.

Os ensaios foram acontecendo a cada encontro, sempre após os intervalos (recreios). Alguns meninos desistiram de usar as roupas de Cambinda por causa das questões de gênero e de religiosidade, mas as meninas foram substituindo os espaços deixados por dois meninos e avançando no exercício de brincar (Imagem 104):



Alerandro (5 anos), Cauê (5 anos), Claudio (5 anos) e Geovana (5 anos) brincando de Cambindas – Fila Vermelha.



Washington (5 anos), Kleber (5 anos), Jadson (5 anos) e Thyffany (5 anos) brincando de Cambindas – Fila Azul.



Professora Elba Santos ensaiando as Cambindas.

Imagem 104 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Cambinda.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Na imagem acima aparece a professora Elba Santos com as filas de crianças vestidas de Cambindas (azul e vermelha). No quarto ensaio, ela levou um grupo de outras crianças, de duas turmas vizinhas, para assistirem à brincadeira no pátio. Nesse dia, ela conseguiu um brincante adulto, chamado Rafael Silva, para fazer a percussão, e, a partir de então, ele passou a ajudá-la regularmente, acompanhado por outras crianças, que assumiam o ganzá, o maracá e o pandeiro. As crianças ensaiavam a brincadeira popular com os versos de autoria da professora Elba Santos, dançavam os passos tradicionais (dois passos para direita e dois passos para a esquerda), ao som do apito evoluíam e entrelaçavam as filas, trocando de lados, e a criança de braço permanecia sempre no meio com seu rebolado e mexidos dos ombros. Houve, no processo, algumas dicas do brincante Rafael Silva sobre o entrelaçamento das filas ao som do apito, até houve a participação de algumas crianças que assistiam, produzindo alguns movimentos em seus lugares.

A turma da Pré-escola era bem animada e algumas crianças eram bem agressivas com seus pares, sobretudo aquelas que gostavam de brincar de luta o tempo todo na sala de aula. Mas, quando estavam brincando de Cambindas, os conflitos e brigas entre elas cessavam, a agressividade contida, as crianças pareciam mais calmas, entravam no processo, cantavam com muita potência vocal, dançavam e brincavam com seus corpos.



Imagem 105 – Brincantes Izanildo Nascimento e David dos Santos ensinando às crianças a brincarem de Cambindas.
Fonte: Foto de Milena (5 anos) (25/07/2019).

Num vídeo (1m:34s) feito por Ronald dos Santos (assistente de pesquisa), em 25 de julho de 2019, vê-se um ensaio com os brincantes convidados. Dois são os brincantes David dos Santos e Izanildo Nascimento, circunstância registrada também pelas lentes de Milena (5 anos) (Imagem 105). Na foto, as crianças Geovana (5 anos), Tales (5 anos) e David dos Santos (brincante adulto com uma voz bem estridente e tradicional, herdada dos mestres de Cambinda) estão numa fila, e, noutra, Tiffany, Alerandro e Izanilton Nascimento (brincante quase mestre que lidera um grupo de Cambinda na cidade e possui uma performance corporal própria da brincadeira), sob a percussão do brincante Rafael Silva.

As crianças e os dois brincantes adultos convidados ensaiaram com o verso de Mestre Nô (Claudionor) “Vou abrir a minha sede / com três palavras divinas / Nossa Senhora da Glória / Abençoe nossas Cambindas”. Tiffany (5 anos) e Geovana (5 anos) conseguiram seguir os passos (coreografia) dos brincantes adultos, porém Alerandro (5 anos) criou seu próprio passo, realizando dois pulos para a direita e dois pulos para a esquerda, e Tales (5 anos) também seguiu o ritmo da dança e realizou um mexido nos ombros, que lhe deu uma característica corporal própria e cômica.

A essa altura, percebi que as crianças já haviam entendido os processos corporais e coreográficos das Cambindas. Elas esperavam o recital em voz alta da professora ou do brincante adulto e o repetiam em voz alta, cantavam e dançavam na segunda chamada e, na

terceira, ao som do apito, faziam a evolução do entrelaçamento das filas e mudança de lugar (de um lado para o outro).

Nesse dia, os brincantes trouxeram os versos/musicados “vou abrir a minha sede”, “Eu subi num balão de ar”, “Morena da cor de canela”, “Vou embora, vou embora”, todos de autoria de Mestre Nô. E a professora Elba Santos finalizou o ensaio com o verso “Nossa origem é Negra”.

No dia 31/07/2019, houve outro ensaio com a minha presença. A professora Elba Santos ensaiou com as quatro estrofes de versos criados por ela. Novamente o brincante Rafael Silva estava na percussão e Jadson (5 anos), tocando com o chocalho, disse “Eu gostei da voz dele e da cantiga dele também” (Jadson, 5 anos), referindo-se à voz e à canção de Rafael. Nesse ensaio, as crianças já conseguiam perceber as três manifestações corporais da brincadeira popular: a voz (corpo parado e a repetição do verso em voz alta), o canto (o verso cantado e dançado com muita alegria e movimentos corporais rápidos) e a evolução corporal (ao som do apito) de entrelaçamento e mudança de lugar.

Outro ensaio aconteceu no dia 01/08/2019, com a participação do Grupo de Cambindas Mestre Berto da Quinquina, liderado por seu filho, o Mestre Nô, e os brincantes adultos. Nesse dia tivemos a ajuda de um maquiador, Adevan Reis, que realizou a maquiagem dos cambindeiros adultos e das crianças brincantes.



Imagem 106 – Brincantes de Cambindas Berto da (adultas), as crianças e eu brincando de Cambindas.
Fonte: Foto de Milena (5 anos) (01/08/2019).

Nesse dia eu também brinquei de Cambinda junto com as crianças e seis delas participaram da composição coreográfica. Convém colocar que a quantidade de crianças variava nos ensaios, pois algumas faltavam às aulas e outras não queriam brincar na presença de outros adultos. Elas eram livres para ensaiar-brincar quando queriam e, às vezes, vestiam as roupas e não queriam tirar, para ficarem rodando no pátio com as saias longas ou brincando no parquinho. Algumas meninas, por exemplo, não queriam usar os turbantes, para não desmanchar seus penteados. A professora procurava respeitar a vontade delas e só brincava quem, efetivamente, estivesse com desejo de brincar e performar.

Em 07/08/2019, houve outro ensaio, com a professora Elba Santos e as crianças Tiffany, Geovana e Carla, na fila vermelha, e Alerandro, Tales e Jadson, na fila azul. Micael assumiu o chocalho, Jadson desistiu de ensaiar e ficou perto do percussionista e Washington assumiu o seu lugar sem roupa de Cambinda, a saia foi a sua bermuda do uniforme escolar. O vídeo mostra que cada criança possuía sua maneira de realizar seus movimentos corporais, o que chamo de aprendizagem corporal, um jeito próprio de cantar e dançar.

Os ensaios ajudaram na aprendizagem das performances vocais e corporais das crianças, na sua interação constante com os brincantes e a professora Elba Santos, adquirindo a marcação dos elementos da brincadeira popular Cambinda no tempo e no espaço. Tais práticas de performar foram apreendidas pelos brincantes, professora e crianças como atos de existência e de trazer as memórias coletivas, dançadas e cantadas dos saberes tradicionais, corpóreos e ancestrais afro-brasileiros, à instituição escolar.

A composição da brincadeira popular Nega da Costa Mirim se deu com crianças de três salas (Pré-escola I – A, Pré-escola II – A e B): Felipe Gabriel, Alisson Gustavo, Jonas Gabriel (Preto Velho), Yuri Natanael (Nega do balaio de flor), Arnon Monteiro (incorporou o cabloco), Abnes Joseph, Icaro David, Abne Júlio Emanuel, Eduarda Barros, Lorena Gabriela, Débora Gabriela, Sofia, Ana Beatriz e Necy Nunes, além de Italo e José (convidados).

Depois de quase um mês e meio de práticas de ensinar-formar com crianças sobre a brincadeira popular Nega da Costa, a diretora da escola, Cláudia Correia, realizou uma reunião com os pais dessas crianças e todos autorizaram suas participações na brincadeira e ainda assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para o uso de imagens e nomes, bem como para a participação delas na brincadeira popular e em minha pesquisa.

Em 12 de setembro de 2019, aconteceu o primeiro ensaio das crianças com o brincante Ednaldo Ferreira dos Santos. Convém ressaltar que ele foi convidado pela diretora Cláudia Correia para ensaiar com as crianças no horário da tarde, visto que elas passavam o dia todo

na Creche Municipal João Paulo II: estudavam, brincavam, alimentavam-se, descansavam, dormiam, jogavam e ensaiavam durante as 8 horas diárias de intenso trabalho pedagógico. Ednaldo Ferreira era instrutor de Capoeira e outras danças populares no serviço de convivência e criação de vínculos de crianças e adolescentes na cidade. Ele era, também, brincante das Negas da Costa adultas e liderava outro grupo de Negas da Costa com adolescentes.

O brincante Ednaldo Ferreira, a professora Flávia Tenório, a diretora Cláudia Correia e, a auxiliar de sala, Luana Correia, iniciaram os ensaios com as crianças brincantes de Negas da Costa. Colocaram as três fitas adesivas brancas no chão da sala, para demarcar o espaço delas na dança e promover o alinhamento dos corpos na cena. E também usaram o apito, para realizar o comando das evoluções coreográficas nos ensaios. As fotos na Imagem 107 evidenciam parte do processo:



Brincante Ednaldo Ferreira ensaiando a brincadeira popular Nega da Costa e a marcação do espaço.



Brincante Ednaldo Ferreira ensaiando a brincadeira popular Nega da Costa.



Professora Flávia Tenório ensaiando com as crianças.

Imagem 107 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Negas da Costa.

Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Como já havia mencionado em outro momento, a brincadeira popular Nega da Costa possui várias músicas e várias cenas. Portanto, durante os ensaios, foram escolhidas, entre os adultos e as crianças, dez músicas, cada qual com uma coreografia específica.

Durante dois meses, as crianças ensaiaram cerca de três vezes por semana no horário da tarde e um dia pela manhã. Os ensaios eram realizados pela manhã com a professora Flávia Tenório e o brincante Ednaldo Ferreira, e, à tarde, com a auxiliar de sala Luana Correia e o brincante Ednaldo.

Confesso que foram quase dois meses de ensaios das músicas, das danças e das encenações, mas as crianças aprenderam fazendo e existindo nas práticas de performar a

brincadeira popular. Houve muitos dilemas éticos no processo de produção das performances com as crianças, mas houve segurança pedagógica por parte da diretora Cláudia Correia, da professora Flávia Tenório e da auxiliar de sala Luana Correia (as três são pedagogas), além da presença do brincante Ednaldo Ferreira, que tiveram um papel importante na conscientização das crianças e pais no que diz respeito às performances e temáticas de religião de matriz africana na educação infantil.

Os dilemas éticos surgidos, ao longo dos ensaios, remetiam a não aceitação dos pais, das crianças cristãs evangélicas, na brincadeira popular; a não aceitação de alguns funcionários da instituição ao batuque a aos elementos religiosos da brincadeira popular; a não aceitação de algumas crianças de brincar por conta do medo da pintura do rosto; e a não aceitação de um menino em vestir-se com roupa de baiana (menina).

As crianças, que formaram o grupo de brincantes de Nega da Costa, resistiram às críticas, respeitando as vontades e os medos das outras, que não aceitaram ou puderam brincar, e continuaram os ensaios com as professoras, auxiliar de sala, o brincante e os músicos. Em cada ensaio elas puderam desenvolver maior autonomia nas performances corporais, aprenderam a cantar todas as músicas selecionadas, a dançar os passos, movimentos e evoluções e a encenar as atuações dos brincantes-personagens presentes na brincadeira popular. Elas, então, fortaleceram os vínculos afetivos com o brincante Ednaldo Ferreira e com as professoras, desenvolveram consciência corporal na marcação do espaço e tempo nas músicas e fixaram as sequências dos passos e atuações que compõem o roteiro da brincadeira.

Ao chegar no dia 02 de outubro de 2019, logo conversei com a diretora Merência Costa e a professora Edleuza Silva, para discutirmos o trabalho da pesquisa com as crianças brincantes de Guerreiro Alagoano. Tivemos algumas vantagens que ajudaram bastante no processo performativo dessa brincadeira popular na educação infantil: houve apoio da secretaria de educação municipal, coordenadoras pedagógicas da secretaria, diretora da escola, professora da turma, pessoal de apoio, mães, Mestra Quitéria, uma brincante (Valdilene dos Santos) e das crianças. Todos se envolveram no apoio logístico, na confecção dos figurinos, na escolha das músicas e nos ensaios.

Iniciaram-se os ensaios no dia 16 de outubro de 2019, com as escolhas das músicas, produção do *playback* por Agamenon Júnior (Músico), desenho do croqui com a definição dos personagens e as crianças: Emanuel (Mestre), Ralmir (Contramestre), Riquely, Viviam, Adriele, Bianca, Cintia e Eloisa (todas de brincantes), David (General), Emilly (Borboleta), Sophia (Rainha Estrela de Ouro), Dávila (Rainha Lira), Francine (Caboclinha), João (índio

Peri), Gabriel (Boi Bumbá), Júlia (burrinha Zabilim), Davi (Jaraguá), Jhone (Palhaço) e Natanael (Mateus).

Os ensaios do Guerreiro Alagoano foram divididos em quatro partes, conforme as fotos na Imagem 108, abaixo: ensaio com Mestre Quitéria, ensaios com a brincante Valdilene dos Santos, ensaios com a professora Edleuza dos Santos e ensaios comigo.



Brincantes Valdilene ensaiando os passos do Guerreiro com as crianças.



Gabriel (5 anos) e Natanael (5 anos) brincando de Boi Bumbá e Mateus.



Ensaio das crianças do Guerreiro Alagoano com as espadas.



Ensaio das crianças com a brincante do Guerreiro Valdilene dos Santos.

Imagem 108 – Ensaio das crianças na brincadeira popular Guerreiro Alagoano.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

O ensaio com Mestre Quitéria se deu no dia 30 de outubro de 2019. Na ocasião, as crianças tiveram a sua visita na sala de aula. Ela contou a história de seu Guerreiro Campeão de Viçosa e cantou várias peças de sua autoria. As crianças, atentas aos ensinamentos de Mestre Quitéria, fizeram-lhe algumas perguntas e ela respondeu com muito entusiasmo e carinho:

João (5 anos) – Como a senhora aprendeu a brincar de Guerreiro?

Mestra Quitéria – Aprendi com meu esposo Mestre Sebastião, desde os meus 14 anos?

Emilly (5 anos) – Como a senhora dança o Guerreiro?

Mestra Quitéria – A gente dança juntos com os brincantes ao som de músicas com sanfona, bombo, triângulo, pandeiro e apito. A gente canta com os nossos próprios versos e com outros versos que aprendemos em outros Guerreiros (Dossiê 3 – Guerreiro Alagoano, 30/10/2019).

Além de responder às perguntas, Mestra Quitéria, com muito afeto e paciência, contou suas histórias para as crianças e cantou algumas peças (conjuntos de versos criados com um tema). Ela, em sua fala, representava a força dos encantados, e, apesar de as crianças serem bem ativas em sala de aula, ficaram atentas à apresentação oral de Mestra Quitéria sobre o Guerreiro Alagoano.

Ela cantou várias músicas e convidou-as a aprenderem com ela alguns passos ou bailados básicos do Guerreiro, como: correr sem sair do lugar, com movimento dos pés para trás; cruzar as pernas e bater com os pés no chão; duas batidas com um pé para frente e duas batidas com o outro pé para frente e outros bailados. As crianças realizaram os passos, reproduzindo do seu jeito os bailados ensinados por Mestra Quitéria, e continuaram, nos dias posteriores, aprendendo as coreografias com a professora Edleuza dos Santos e a brincante convidada, Valdilene dos Santos.

Os ensaios com a brincante Valdilene dos Santos tiveram início em 06 de novembro. Pessoa de uma sensibilidade estética incrível, ela conhecia todos os passos do Guerreiro Alagoano, pois era brincante sobre a liderança de Mestra Quitéria. As crianças aprenderam as coreografias de algumas músicas e tiveram a ajuda do trabalho vocal da professora Edleuza dos Santos, que sabia todas as músicas selecionadas e cantava e ensaiava com as crianças todos os dias em sala de aula.

Nas terças e quartas-feiras, quando eu chegava para observar os ensaios, as crianças sabiam as músicas de memória, e ainda pude ajudar nas encenações dos entremeios Jaraguá, Boi Bumbá, índio Peri, burrinha Zabilim e Borboleta.

Convém lembrar que, além das danças coletivas das crianças com as músicas da brincadeira popular, também havia os ensaios das atuações coreográficas como brincantes-personagens. Cada uma delas possuía uma ação performativa, assim descritas neste quadro, criado por mim para expressar as práticas de performar das crianças:

Personagens ou figurás ou entremeios	Descrição da Performance
Jaraguá	O Mateus senta no centro da brincadeira e o Jaraguá aparece e o convida e às crianças para brincar. E o carnaval acontece, cada criança brinca com seu corpo do seu jeito, produz suas performances e canta com e para o Jaraguá, que faz cafuné, dá beijinhos, cata piolho, dança e brinca com elas. Uma cena teatral com muita potência poética e divertimento para os espectadores.

Boi Bumbá	O Boi Bumbá entra em cena com o palhaço, fazendo suas graças, e, com seus movimentos corporais próprios, brincam com os brincantes e com o público.
Índio Peri	Entra em cena junto com o General, um com a lança e outro com a espada; ao som de um píffano eles entram segurando os objetos com as duas mãos, em seguida lutam e quem vence é o Índio Peri.
Burrinha Zabilim	Uma burrinha faceira que entra no recinto batendo o pé no seu “Zabilim tim tim tim tim”, e os brincantes batem os pés quatro vezes no chão, conforme o tim, tim, tim, tim. É uma cena muito linda e as crianças adoram a burrinha Zabilim.
Borboleta	A borboleta entra cantando em cena e os brincantes ficam de joelho, enquanto a borboleta rodeia-os como se estivesse num jardim de flores.

Quadro 6 – Descrição das Performances da Brincadeira Popular Guerreiro Alagoano.
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2021).

A professora Edleuza dos Santos reunia as crianças no pátio e ensaiava as músicas coletivas, com as coreografias e evoluções em grupo. Quando ensaiava as coreografias individuais dos brincantes-personagens, as crianças sentavam no chão, batiam palmas e aconteciam as atuações dos entremeios na cena. Ela respeitava as vontades das crianças. Por exemplo, o Boi Bumbá era Gabriel (5 anos), mas, com o passar dos ensaios, ele não quis mais vestir o personagem, logo, João (5 anos) assumiu o personagem do Boi Bumbá. Quando ele percebia o tempo da entrada do boi em cena, João ia para trás, vestia o brincante-personagem e entrava em cena cantando, dançando e interagindo com as crianças e o público. Viviam ia ser a burrinha, mas desistiu, e Júlia assumiu o seu lugar na brincadeira.

Ao longo desses ensaios houve diversos imprevistos: cansaços físicos das crianças, parada para beber água, erros de coreografias e repetições de músicas e passos, desistências de atuações de entremeios, conflitos entre elas. Não obstante, a professora Edleuza Santos procurou sempre desenvolver nos ensaios as aprendizagens das crianças, no que dizem respeito à cultura popular alagoana, à diversidade de personagens e seus significados no Guerreiro Alagoano, aos movimentos e às danças (as diferentes batidas dos pés), ao som dos instrumentos musicais, às canções em versos e peças e muitos outros conhecimentos. As performances do Guerreiro Alagoano reverberavam saberes tradicionais e valores, evidenciados no processo da brincadeira popular e que ganhavam existência em meio aos corpos infantis dançantes e aos encantamentos das fitas coloridas.

Os ensaios do Guerreiro Alagoano tornaram-se mais potentes quando os figurinos chegaram na instituição escolar (foram confeccionados pelo costureiro Sebastião dos Santos inspirados em imagens da internet e do livro *Alagoas Popular*, de Dantas e Aplato, 2013). As crianças vestiram-se com suas roupas e chapéus e intensificaram a aprendizagem de todo o

repertório musical, das danças coletivas e das encenações e também imprimiram sobre os seus corpos algumas coreografias de improviso.

Os ensaios passaram a ser apresentações e as crianças foram se apropriando das músicas e coreografias. Após brincarem de Guerreiro Alagoano no pátio da creche, foram ensaiar na rua, apresentaram-no posteriormente na praça, na universidade e em outras instituições culturais e educativas da cidade.

As práticas de performar, vivenciadas nos ensaios, desenvolveram, entre os brincantes, professoras e crianças, a dimensão da formação pessoal (o sentido do ser), as dimensões interativas com as outras crianças e com o público (o sentido do conviver e estar juntos), as dimensões pedagógicas (os sentidos de ensinar e aprender – saberes e fazeres) e as dimensões performativas (no sentido de restaurar condutas, gestualidades e corporalidades nas cenas dos brincantes-personagens e em toda a brincadeira).

Nessas brincadeiras populares, os mestres, os brincantes, as professoras e as crianças colocavam-se em cena e reinventavam-se no próprio ato de existir e brincar, sempre em movimento e com uma potência performativa que não precisava de divulgação – elas existiam e sobreviviam brincando.

3.5 AS PRÁTICAS DE APRESENTAR OU ESPETACULARIZAR EM PÚBLICO – O DAR-SE A VER

Como já mencionado, as crianças se apropriaram das brincadeiras populares, cantaram, dançaram, produziram sons, encenaram ou representaram personagens, produziram desenhos, pinturas, colagens etc., ensaiaram e se prepararam para a espetacularização ou apresentação das brincadeiras populares à comunidade escolar, às pessoas do lugar em que a escola se situa e ao público em geral, em eventos culturais, quando convidadas. Elas conseguiam transitar pelo brincar espontaneamente, brincar para serem apreciadas ou contempladas pelo público e brincar nas suas comunidades, acompanhando os adultos.

As crianças eram respeitadas nas brincadeiras populares estudadas, como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

As brincadeiras populares trazem uma dinâmica interativa dotada de tradições e saberes culturais, ensinados e transmitidos na instituição de educação infantil e em suas comunidades.

Para finalizar o capítulo, apresentarei alguns trechos das performances produzidas pelas crianças em suas apresentações públicas.

3.5.1 Apresentações na Escola

Montei esses álbuns com fotografias das apresentações ao público das brincadeiras populares nas três instituições:



Professora Elba Santos brinca de Cambindas com as crianças.



Apresentação das Cambindas adultas com as Cambindas das Crianças.



Apresentação das Negas da Costa no pátio da Creche.



Apresentação da evolução das Negas da Costa no pátio da Creche.



Foto oficial com toda a equipe envolvida na produção da brincadeira popular Negas da Costa.



Apresentação do Guerreiro Alagoano Mirim no pátio da Creche.



Apresentação do Guerreiro Alagoano Mirim no pátio da Creche – o cuidado da rainha Dávila (5 anos) com as brincantes.

Imagem 109 – Apresentações das brincadeiras populares.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

A apresentação das Cambindas das crianças de Porto de Pedras se deu no dia 14 de agosto, conforme as duas primeiras imagens do álbum acima, e teve a parceria do grupo de Cambindas adultas *Berto da Quinquina*. Na ocasião, as crianças vestiram as roupas, foram

maquiadas, colocaram seus colares e entraram em cena com a professora Elba Santos, brincando com quatro estrofes. O espetáculo durou 15 minutos, de muita animação, cantoria e movimentos corporais.



Imagem 110 – Tales (5 anos) de branco, Alerandro e Geovana de azul e, Washington, de uniforme e colar.
Fonte: Foto de Bruno Duarte (2019).

Washington (5 anos) fora proibido pela mãe de se vestir de Cambinda, porém não perdeu o prazer de apresentar para o público as músicas, as danças e o seu colar. Mesmo sem poder usar a roupa, ele participou das apresentações. Ele transformou seu calção em saia, entrava na fila e não perdia os passos das Cambindas. Achei a situação particularmente comovente, pois ele conhecia todos os versos, respondia em voz alta e cantava, produzindo efeitos no público.

Nesse dia, as Cambindas adultas também participaram da apresentação. Elas apresentaram-se para as crianças, professoras, pais e funcionários da escola e depois brincaram com as crianças e convidaram algumas delas, de outras turmas, a brincar de Cambindas. Para a apresentação ao público, faltaram algumas crianças, mas oito delas puderam participar, sete vestidas de Cambindas e uma vestida de uniforme escolar e com seu colar. As crianças apresentaram a brincadeira popular sob o comando do apito da professora Elba Santos, cantaram os versos ensinados e realizaram a dança com muita alegria e entusiasmo, em seguida houve a apresentação das Cambindas adultas e, depois, a mistura das crianças com os adultos, num intenso ato coletivo de cantar, dançar, performar e existir.

Para a apresentação da brincadeira popular Nega da Costa, a escola fez uma grande festa de culminância, com diferentes apresentações culturais de outras danças e brincadeiras populares. Foram convidados, para assistir ao evento, crianças de outras escolas, pais, professoras e autoridades da educação municipal e da cidade (Prefeito, Secretário de Educação, Técnicas da Secretaria de Educação). O Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II organizou uma exposição de todos os trabalhos das crianças, com instalações, mesas expositoras, comidas típicas, artesanatos, artefatos, textos, desenhos e outros materiais didáticos alusivos à temática da diversidade étnico-racial na educação infantil.

Enquanto os convidados apreciavam a exposição, as crianças (Negas da Costa) realizavam a pintura corporal com tinta guache preta, conforme a Imagem 111:



Imagem 111 – Prática de pintura corporal das crianças para a brincadeira Nega da Costa.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

A prática de pintura corporal³⁰ era praticada desde a sua origem. Como eu já havia explicado, as professoras, a auxiliar de sala e o brincante Ednaldo Ferreira pintavam as crianças, como retratado na imagem acima. Essa prática artística consistia na pintura dos braços e mãos, do ombro e do rosto com tinta guache preta. Geralmente feita por adultos (apesar de eu ter presenciado momentos em que as crianças realizavam as pinturas umas nas outras), configurava-se como uma prática de existência, poética e prazerosa.

As crianças amaram as pinturas em seu corpo e tiveram bastante cuidado para não borrar e nem sujar as roupas brancas. Como evidencia-se na imagem, Felipe (5 anos), com os braços abertos, espera a tinta preta secar e depois vestir as roupas. Elas aguardavam a

³⁰ Essa prática na brincadeira é uma pintura corporal tradicional. Na sua origem, era a forma como os homens tinham de esconder a sua identidade masculina, não serem reconhecidos e protegerem as mulheres negras.

secagem da tinta para vestir suas roupas e colocar seus colares e adereços. O engraçado é que elas, depois de pintadas e já com as roupas, ficavam dançando sem som, brincando de girar com as saias de babados dentro da sala de aula, esperando a hora do espetáculo.

Perguntei a Jonas, que aparece na imagem: você é o Icaro?. Ele respondeu: – eu sou o Preto Velho, o pai das Negras da Costa. As crianças, ao vestir os personagens, assumem uma identidade fictícia, a identidade do brincante-personagem. Uma existência performativa que, na brincadeira popular, transita entre o mundo real e o imaginário.

Quem conduziu as apresentações culturais foi a diretora da escola, Cláudia Correia, que fez a abertura do evento alusivo ao mês da consciência negra. Ela enfatizou que a consciência negra deveria ocorrer o ano todo, e que teremos de lutar constantemente contra o racismo e qualquer outra forma de discriminação étnico-racial.

Ela organizou um roteiro de apresentações culturais de outras turmas da creche e da pré-escola para o público:

- 1º - as crianças apresentaram um musical com as comidas típicas das Negras da Costa que são vendidas na cidade de Quebrangulo;
- 2º - as crianças da creche entraram de baianas com uma vassoura e lavaram o palco, simbolizando a lavagem das escadarias do Senhor do Bomfim, elas traziam uma placa com o título “Estudar a cultura negra é um prazer”;
- 3º - oito meninas apresentaram a música *Ê baiana*, de Clara Nunes;
- 4º - as crianças do maternal (2 anos) realizaram, com a ajuda das professoras, um desfile de performances negras, valorizando a beleza negra das crianças e suas africanidades;
- 5º - algumas crianças, formando casais, apresentaram o jongo (dança inserida nos modos de vida tradicional dos povos quilombola);
- 6º - outras crianças apresentaram a dança da Nega Maluca, que performou o processo de escravidão até a libertação dos negros (todas elas apresentaram a coreografia com muito entusiasmo e alegria);
- 7º - as crianças também apresentaram a brincadeira popular Cambinda e apresentaram dois versos;
- 8º - as crianças apresentaram a Capoeira com muito gingado e domínio corpóreo. Houve uma fusão das crianças da creche com algumas crianças da comunidade, sob a liderança do mestre Ednaldo Ferreira, que cantava e tocava o berimbau, e outros músicos, no pandeiro e no agogô (uma apresentação espetacular e com muito significado simbólico e reflexivo);

9º - ainda houve a história das Abayomis e a apresentação das bonecas confeccionadas pelas crianças;

10º - por fim, chegou o momento da apresentação de *Ô lelê ou lalá a Nega da Costa chegou para arrasar*. Quem conduziu a liderança dos cantos ao vivo foi o brincante Ednaldo Ferreira e os músicos percussionistas convidados, Jeanderson Marcelino, José Neto e Marcos Daniel.

Fiquei impressionado em observar como as crianças seguiram rigorosamente o roteiro dos ensaios. Apesar de pequenas (5 anos), elas mantiveram praticamente tudo o que fora combinado durante os ensaios. Observei que Lorena e Debora (5 anos) faziam os passos e paravam exatamente ao final da música. Algo parecido me chamou a atenção na performance de Felipe (5 anos). Ele incorporou a Nega da Costa com muito entusiasmo e cantava num tom mais alto, além de fazer os passos, parava ao som do apito e no final de cada música.

O quadro abaixo sintetiza as etapas da brincadeira tal como apresentada pelas crianças nesse dia:

Música – autor	Descrição das Performances
1. Abre essa porta prá lá (Mestre Paulo)	As crianças entraram em três filas em ritmo de frevo. O tarô dá o sinal e todas elas pulam e batem com os dois pés no chão, o que gera uma pausa corporal. Ao ouvirem a voz de Ednaldo, que dá início ao verso “abre essa porta para lá”, as crianças respondem e iniciam a dança com dois passos para esquerda e dois passos para a direita. Todas elas seguram as saias (brancas de babados) com as duas mãos, com os corpos alinhados na reta do chão em direções iguais, até terminar a música. Ednaldo vai apresentando os nomes das crianças e elas vão para frente, dão um rodopio e voltam para trás da fila, até todos os brincantes serem apresentados. Nessa música, as crianças fazem uma evolução a partir do comando vocal “Salve Negra”. Elas, ao ouvirem esse comando do brincante Ednaldo, iniciam uma evolução entre as filas, formando uma roda. Começam, então, a girar e produzir uma coreografia de abertura com as mãos. As crianças continuam girando, dançando num movimento circular na roda e movendo os braços como se estivessem abrindo os caminhos. Elas voltam ao lugar nas filas ao ouvirem o comando do apito.
2. Nós somos de Quebrangulo (Brincante Derlanderson de Lima) – mas foi adaptada: Nós somos da creche João Paulo	Nessa música as crianças continuaram dançando dois passos para a direita e dois passos para a esquerda. Há um momento no qual elas batem duas palmas para a esquerda e duas palmas para a direita.
3. Nega da Costa o que anda fazendo (Mestre Boba)	Novamente o brincante apita e as crianças fazem a evolução da formação da roda sem parar de dançar. A performance é a mesma, dois passos para a direita e dois passos para a esquerda. O que a diferencia é a paradinha do corpo e a potência vocal em gritar a resposta do que anda fazendo. As crianças respondem com o corpo encenando: comendo e dançando, apanhando macaxeira para

	vender, amarrando a saia com jitirana, fazendo um coração com as mãos e balançando os quadris (rebolam) e dando uma baixadinha.
4. Nega da Costa é madeira forte (Mestre Boba)	Nessa música, de ritmo acelerado (como uma marchinha rápida de carnaval), as crianças balançam as saias e jogam os pés para trás, como se estivessem correndo sem sair do lugar. Cantam bem alto.
5. Meu Estado é Alagoas (Brincante Derlanderson de Lima)	É uma performance corporal de dois passos para a direita e dois passos para a esquerda. A diferença está na pegada da saia e no abrir dos braços. Um verso é pegando na saia e outro verso é gritando e abrindo os braços com as mãos fechadas.
6. Xangô (Mestre Zome)	Primeiro o Preto Velho coloca a mão na cabeça de todas as Negras da Costa. Em seguida, a cena nessa música é realizada com as crianças vibrando os dois braços. Quando a música é cantada, todas as negas caem no chão aos pés do Preto Velho e batem no solo com as duas mãos em forma de cruz. Elas se levantam rapidamente e fazem um contraegum (abraçar e agitar a cabeça de um lado para o outro) umas nas outras.
7. Santa Bárbara (Mestre Zé do Cão)	Quando se canta essa música, as crianças se preparam para uma manifestação corporal como se fossem receber um encantado ou entidade do mundo espiritual de matriz africana. Mas na apresentação só Arnon (6 anos) incorpora um caboclo na cena. O Preto Velho tem o trabalho de conversar com o espírito e pedir-lhe para sair do corpo. Enquanto isso, as crianças encenam os Erês (espírito de crianças). Começa com homenagem à Santa Barbara e finaliza com o Saravá e cumprimentos de contraegum.
8. Nomes das Negas (Brincante Ednaldo Ferreira)	As crianças formam um círculo ou roda e cada uma, chamada pelo nome, vai ao centro da roda e faz seu samba, requebra, remelexe ou apresenta sua coreografia própria. Pode-se até chamar o público para o centro da roda para participar da brincadeira.
9. Nega da Costa já cantou e vai embora	Elas se despedem com uma marchinha em movimento circular.
10. Adeus (Mestre Boba)	Despedem-se dando tchau. As crianças saem em fila, cantando e dançando.

Quadro 7 – Descrição das etapas da brincadeira popular Nega da Costa, apresentada pelas crianças do Centro Municipal de Educação Infantil João Paulo II em 13 de novembro de 2019
Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Ao final da apresentação, senti-me muito tocado com o trabalho. Pareceu-me evidente a empolgação de todos e todas, crianças e adultos. Percebi, assim, o quanto aquelas práticas envolviam a existência dos sujeitos que nelas trabalhavam. Nada na atividade foi feito, a meu ver, de forma burocrática, tudo esteve embebido em um caráter lúdico e implicando uma existência performativa, ou seja, as crianças (mas também os adultos) se transportaram para um outro lugar, o lugar de dar-se-a-ver de forma lúdica, e, com isso, fizeram alguma coisa, performaram a si mesmas, entregando-se à atividade e às interações.

A apresentação do Guerreiro Alagoano se deu em vários locais, na escola, na rua, na praça, na universidade e em outra instituição. As crianças da pré-escola apresentaram todo o repertório musical e coreográfico aprendidos com os adultos e com seus pares nos ensaios.

A apresentação na escola contou com a presença dos pais e de crianças da outra turma. A professora Edleuza dos Santos explicou ao público a ação de cada brincante, figurá e entremeio.

A apresentação das cenas seguiu a seguinte ordem, com duração de 13 minutos:

Música – autor	Descrição das Performances
1. Boa tarde (Mestra Quitéria)	Entrada das crianças, com espadas nas mãos, e a apresentação da música de boas-vindas. Cantam a música “boa tarde senhor e senhora sou alagoano onde o Guerreiro mora”, com o bailado de um passo à frente e um passo atrás, sem sair do lugar.
2. Jaraguá (Companhia dos Mamulengos)	Na segunda cena, o Mateus (Natanael – 5 anos) dorme no centro e o Jaraguá (Davi – 5 anos) o acorda para brincar. Todos brincam no carnaval do Jaraguá. As crianças cantam alegremente como se estivessem correndo sem sair do lugar ao som da música e gritando “o bichinho é bonitinho ele sabe vadiar”, e o Jaraguá interage com o público fazendo cafuné, catando piolhos, beijando e dando carinho.
3. Viçosa (Mestre Experdito)	As crianças cantam a música sobre a cidade e trabalham com a valsa “ Viçosa”, uma composição clássica de Mestre Ozório, cantada em todos Guerreiros Alagoanos. Os passos consistem em duas batidas com os pés direitos e esquerdos no chão. Produz-se um sapateado e um som forte das batidas desses pés no chão.
4. Música em pífano da guerra entre índio Peri e General (Agamenon Junior)	A entrada triunfal do índio Peri (João) e General (David), ambos com a lança e a espada, que lutam batendo a lança na espada enquanto dançam ao som do pífano.
5. Música do P (Selma Galvão)	As crianças cantam o bailado do “P”, um trava língua muito divertido que embala as batidas do pé. Elas adoram cantar e dançar.
6. Boi Bumbá (Luiz Gonzaga)	Em seguida entra o Boi Bumbá (João) e o palhaço (Jhone), com seu espetáculo de improvisos de movimentos corporais.
7. Guerreiro Cheguei agora (Eliezer Seton)	As Rainhas Estrela de Ouro (Sophia) e Lira (Dávila) entram em cana na frente do Guerreiro ao som da Música “Guerreiro cheguei agora Nossa Senhora é nossa defesa”, com um bailado próprio, aprendido com a tia, Mestra Quitéria. Elas cantam e dançam com os brincantes, que se divertem com seus corpos e alegram o público. Essa música é a mais cantada e conhecida pelo povo da região.
8. Burrinha Zabilim (Geraldo Maia e Ronaldo Brito)	Entra a burrinha Zabilim (Júlia – 6 anos), que com sua animação puxa um bailado no qual os pés devem acompanhar o “tim tim tim tim” da música. Cada “tim” é uma paradinha com batida do chão. Uma composição coreográfica bonita de se ver e brincar.
9. Amor de Meia (Mestra Quitéria)	As crianças apresentam o forró “amor de meia”, de autoria de Mestra Quitéria, que possui um bailado de batidas com os pés no chão (duas vezes com pé direito e duas vezes com pé esquerdo). Em seguida pulam e balançam as fitas das roupas e chapéus.
10. Guerreiro eu vou embora (Eliezer Seton)	Despedem-se do público com sua última música “Guerreiro eu vou embora”, com três tipos de bailados com suas espadas nas mãos.

Quadro 8 – Descrição das etapas da brincadeira popular Guerreiro Alagoano apresentada pelas crianças da Creche Municipal Paulo Brandão em 11 de dezembro de 2019.

Fonte: Elaboração de Bruno Duarte (2020).

Depois da apresentação das crianças na escola, no dia 11/12/2019, elas apresentaram-se na rua do Conjunto Frei Damião, próxima à sede do Guerreiro Alagoano mais antigo de Alagoas, liderados pela Mestra Quitéria. Os moradores saíram de suas casas para prestigiar o espetáculo. Na imagem abaixo, à esquerda, as crianças Emanuel e Ralmir (5 anos) encontram-se no centro das duas filas, como mestre e contramestre; no lado direito está Sophia (5 anos),

vestida de Rainha Estrela de Ouro; o segundo da fila é o Mateus e alguns brincantes; do outro lado está Dávila (5 anos) e outras brincantes; no meio encontra-se a professora Edleuza dos Santos, que organiza o alinhamento das crianças na brincadeira e coordena a sonoplastia com o celular e uma pequena caixa de som. Nessa entrada, as crianças cantaram a música clássica de “boa tarde”.

Na outra foto, à direita, a borboleta Emilly (5 anos) canta e baila entre as crianças que se encontram de joelhos batendo palmas e cantando. No fundo, a diretora da instituição, Merência Costa, com os figurinos do Boi, do Jaraguá e da burrinha Zabilim, que são vestidos pelos brincantes minutos antes da sua entrada em cena.

Observei que as crianças, que faziam parte dos brincantes-personagens, já sabiam o seu posicionamento na brincadeira, e, ao saírem da dança ou cena anterior, iam sem demora vestir as roupas ou fantasias do próximo personagem a representar.



Apresentação do Guerreiro Alagoano Mirim na Rua do Conjunto Frei Damião.



Apresentação do espetáculo da Borboleta do Guerreiro Alagoano Mirim na Rua do Conjunto Frei Damião.

Imagem 112 – Apresentações das Brincadeiras na Rua.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

As crianças, na rua, já conseguiam apresentar-se com mais força e vigor vocal e corporal e houve aprovação e elogios populares.

No dia 14/12/2019, as crianças foram transportadas em um ônibus até a Praça Principal de Viçosa e realizaram a sua terceira apresentação para o público em geral. Na ocasião, houve a apreciação da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. Antes da apresentação, expliquei em poucos minutos a justificativa de minha pesquisa e, em seguida, as crianças apresentaram o espetáculo, conforme retratado abaixo:



Apresentação do espetáculo do Guerreiro Alagoano Mirim na Praça de Viçosa. Mestre Emanuel (6 anos) e Contramestre Ralmir (5 anos).



Apresentação do espetáculo do Guerreiro Alagoano Mirim na Praça de Viçosa.



Apresentação do espetáculo da Borboleta Emilly (6 anos) na Praça de Viçosa.



Apresentação do espetáculo do índio Peri (João – 5 anos) e General (David – 5 anos) na Praça de Viçosa.

Imagem 113 – Apresentações das Brincadeiras na Praça Principal de Viçosa.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

Na imagem acima, Emanuel e Ralmir, à frente das duas filas de brincantes, conseguem elevar o tom da voz ao ouvirem a introdução da música e estabelecer uma interação com o público; sempre com a cabeça erguida, transmitiam simpatia e conseguiam puxar todas as outras crianças na evolução das filas. Nas outras fotografias, aparecem a borboleta Emilly (bem maquiada), ao lado do palhaço Natanael (maquiado também), e a cena do índio Peri e do General. Esses brincantes-personagens são bem potentes nas cenas e conseguem executar os passos e as atuações conforme aprenderam com a professora Edleuza dos Santos e a brincante Valdilene dos Santos.

Nessa apresentação, as crianças foram acompanhadas de seus pais e pelos funcionários da creche, que levaram água e lanches. Todas elas marcaram presença na apresentação da brincadeira popular. Nesse dia, ademais, pude ver munícipes chorando de emoção e alguns, ante um Guerreiro Alagoano brincado por crianças, batiam palmas em cada atuação das crianças nas músicas e danças coletivas e nas apresentações individuais dos entremeios. O espetáculo era contínuo, sem parada para descanso, porque as músicas do *playback* obedeciam a uma sequência e as crianças não deviam sair do seu lugar na brincadeira.

Ao término da apresentação, a equipe de seis coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, que prestigiou o espetáculo, posou para uma foto e elogiou o trabalho da professora Edleuza dos Santos na reinvenção do Guerreiro Alagoano com crianças da Educação Infantil. As crianças tornaram-se conhecidas na cidade e logo receberam dois convites para apresentar-se em outros locais.

No dia 21/12/2021, elas viajaram de Viçosa para São Miguel dos Campos, para apresentar o espetáculo, que durou cerca de 23 minutos, para estudantes e professores do Curso de Letras do Campus IV da Universidade Estadual de Alagoas. Os espectadores ficaram encantados com o potencial cognitivo, físico, afetivo e social das crianças brincantes de Guerreiro Alagoano. As crianças sentiram-se valorizadas e amadas, tiraram muitas fotos, interagiram e conversaram com os universitários.

Novamente as crianças seguiam as orientações da professora Edleuza dos Santos, que nesse dia foi vestida com uma saia longa e um diadema com fitas coloridas, alusivas ao Guerreiro Alagoano. Foi um momento de muita alegria e encantamento entre elas e os universitários. As crianças realizaram as performances obedecendo ao roteiro da brincadeira e receberam fervorosos aplausos do público. Na viagem, não esteve presente a brincante Valdilene Silva, a professora Edleuza precisou conduzir todo o espetáculo, com a ajuda da diretora, Merência Costa, e de algumas mães que acompanharam seus filhos na ocasião. Dessa vez, as mães ajudaram na maquiagem, na vestimenta dos figurinos e na sonoplastia.



Apresentação do espetáculo do Guerreiro Alagoano no Campus IV – da Universidade Estadual de Alagoas, em São Miguel dos Campos.



Apresentação do espetáculo do Jaraguá e Mateus do Guerreiro Alagoano no Campus IV – da Universidade Estadual de Alagoas, em São Miguel dos Campos.



Apresentação do espetáculo do Guerreiro Alagoano na 4ª Gerência Regional de Ensino de Alagoas, em Viçosa/AL.



Foto com a Equipe da GERE após a apresentação do espetáculo do Guerreiro Alagoano na 4ª Gerência Regional de Ensino de Alagoas, em Viçosa/AL.

Imagem 114 – Apresentações das Brincadeiras em São Miguel do Campos e na 4ª Gerência Regional de Ensino em Viçosa/AL.
Fonte: Fotos de Bruno Duarte (2019).

E, para fechar o ano, no dia 26/12/2019, as crianças apresentaram o Guerreiro Alagoano na 4ª Gerência Regional de Ensino em Viçosa/AL. Elas fizeram a brincadeira popular na abertura de um evento de culminância de práticas exitosas de ensino-aprendizagem naquela região de Alagoas, conforme retratado na Imagem 114.

Convém colocar que a arte de fazer as brincadeiras populares na educação infantil promoveu os encontros, as interações, as brincadeiras, as trocas e os envolvimento de todos os elementos que compõem as práticas performativas. Isso se deu no momento da confecção dos figurinos (roupas), da arquitetura dos chapéus (que envolve desenhos, recortes, colagens, aplicações, armações e pinturas), da produção dos passos para cada canção solada, das coreografias, das encenações teatrais das batalhas e da palhaçaria ou do jogo entre os palhaços e Mateus.

Apesar de a professora Edleuza dos Santos liderar a prática da apresentação da brincadeira popular Guerreiro Alagoano, as crianças que representavam o papel de mestre e

contramestre (Emanuel e Ralmir) iniciavam os cantos das músicas e abriam espaços para os entremeios brincarem e atarem nas cenas.

Os Guerreiros Alagoanos infantis geraram a arte viva da brincadeira popular nesses espetáculos. Como desejava Mestra Quitéria (2018, n. p.): “Eu quero manter a brincadeira viva...Vamos brincar e dançar o Guerreiro”.

Ao promover as práticas de planejar, ensinar-formar, brincar, performar e apresentar-espetacularizar, no contexto da educação infantil, as crianças constituem-se como verdadeiras produtoras de culturas populares. Ao realizarem as brincadeiras populares nas instituições de educação infantil em Alagoas, tornaram-se protagonistas de seus significados culturais identitários e puderam reproduzir saberes e práticas tradicionais, ancestrais, corporais e artísticas, no contato com os diversos elementos da cultura popular, por meio dos engajamentos coletivos com os mestres, brincantes adultos, professoras e com seus pares.

CAPÍTULO 4
DA PERSISTÊNCIA
À RESISTÊNCIA

CAPÍTULO 4 – DA PERSISTÊNCIA À RESISTÊNCIA

Neste último capítulo, *Da Persistência à Resistência*, busco descrever e analisar as práticas pedagógico-performativas de resistências vivenciadas pelos brincantes, professoras e crianças nas brincadeiras populares.

O objetivo deste capítulo é problematizar as maneiras como se produzem as práticas de resistências de gênero, de religiosidade e étnico-raciais, que também são resistências negras e indígenas e contribuem para crianças e adultos nos processos de decolonização.

Tais práticas, condutas ou experiências dos brincantes, professoras e crianças, operam como resistências que superam a ideia de persistência, defendida pelos folcloristas. A perspectiva folclorista de Cascudo (2012) defende a persistência como um dos requisitos para tornar um conhecimento folclórico. Para ele a “Persistência – é aquilo que persiste com autenticidade no tempo” (CASCUDO, 2012, p. 12).

A lógica da persistência denota permanência, continuidade e constância dos saberes e fazeres populares ao longo do tempo. A persistência tem a ver com a preservação das tradições em seu caráter coletivo e popular. O fato de persistir implica na insistência das práticas performativas num tempo linear, no sentido de permanecer na memória popular e preservar ou resgatar os saberes e fazeres populares. As ideias de resgate e preservação das tradições culturais são substituídas pelas lógicas da resignificação, da recriação e da resistência.

Ao estudar as três brincadeiras, percebo que os sujeitos não insistem ou persistem na produção da cultura popular, porque os fazedores de cultura vivem, resistem ou reagem de vários modos. Trata-se de uma resistência que fortalece, empodera e produz conhecimentos nos sujeitos que se opõem, transformam e transgridem a realidade.

Esforçar-me-ei para focar nos episódios ou experiências vivenciadas pelas crianças que, juntamente com os brincantes e as professoras, produziram práticas de resistências.

Vale salientar que:

A criança [é] um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que o cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõem outras saídas para este mundo adulto, que não a considera tratando-a como um vir-a-ser, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta. Uma criança que participa de uma coletividade, mas que deve ter seus direitos garantidos, sendo primeiramente respeitada em suas diferenças, considerando os aspectos de gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros, e recebendo uma educação de qualidade (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 61).

A criança, como um ator social ou sujeito social, resiste quando produz suas performances de gênero, de religiosidade e de negritude, ao criar seus modos de resistências e de (re)existência, quando ressignifica as suas práticas de gêneros, suas práticas religiosas e suas práticas de africanidades.

Geralmente as brincadeiras populares estão atreladas aos períodos festivos brasileiros, como o carnaval, as festas juninas, natalinas e outras. É comum essas brincadeiras reverberarem performances de gênero, de religiosidade, de negritude e outras. As instituições de educação infantil, nas quais as brincadeiras populares acontecem, são espaços de convivências e de viver a infância. Esses espaços são dotados de diversidade cultural e diferença, preconceito, discriminação e desigualdade social. Durante o período da pesquisa, houve diversas situações, entre as crianças, as professoras, os brincantes e os pais e mães, que foram definitivas para a participação ou não das crianças nas brincadeiras populares. Ocorreram narrativas, situações e circunstâncias que possibilitaram encontros para além da persistência, que reverberaram práticas pedagógico-performativas por meio das interações e brincadeiras, dos sentimentos e afetos (deleite, alegria, conflitos) e dos saberes originários e memórias coletivas.

Por isso, dividi este capítulo em duas partes: as práticas de resistência relacionadas a gênero e as práticas de resistência relacionadas à religiosidade e à negritude.

4.1 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA RELACIONADAS A GÊNERO

Para iniciar a discussão sobre as práticas de resistência de gênero das crianças e das professoras, trago duas falas, de um brincante e de um mestre de Cambindas, que revelam a questão de gênero como uma diversão e transgressão da construção social.

Durante os ensaios das crianças com os brincantes de Cambindas, no Centro Municipal de Educação Infantil Sebastião Falcão, foi possível conversar com um deles, que brinca de Cambindas nas escolas públicas da cidade. Em uma de suas falas às crianças, ele trouxe a questão de gênero nas Cambindas como uma diversão:

Brincar de Cambindas é um divertimento pra gente. A gente se diverte entre amigos e familiares. Um monte de homens que se vestem de mulheres com saias longas, blusas, lenço na cabeça e colares no pescoço. Tirando a vergonha, tomamos uma e se apresenta em qualquer lugar. Já nos apresentamos em Maceió, Maragogi e outros lugares. A gente ensaia e se apresenta (Dossiê 1 – Cambindas, Isanildo Nascimento – 44 anos, 23/07/2019).

Isanildo Nascimento não reconhece a questão do gênero na brincadeira popular Cambindas como um problema. “Um monte de homens que se vestem de mulheres”, significa uma forma lúdica, de alguma maneira, uma forma de transgredir com as representações sociais de gênero, subvertendo o papel do homem na sociedade e trazendo as memórias das mulheres negras vindas da África. As Cambindas não deixam de ser uma homenagem às mulheres.

A questão primordial de gênero, para ele, nessa brincadeira popular é a diversão pessoal e coletiva dos brincantes e não os papéis sociais propriamente ditos. Tais homens brincantes, além de se travestirem de mulheres negras, são irreverentes, alegres e despreocupados com a ordem social. Na brincadeira, eles satirizam, abraçam, beijam, realizam movimentos sensuais e mobilizam os espectadores para o canto, a dança, o movimento e o envolvimento coletivo. Em suma, as Cambindas são uma brincadeira popular em que os homens brincam e performatizam as mulheres com muita comicidade, alegria e irreverência com o público.

Dantas e Aplato apresentam a performance de gênero da brincadeira popular, descrevendo um dos mestres, recém-eleito patrimônio vivo da cultura popular alagoana, conhecido como Mestre Nô (2013, p. 230), como:

Um querido na comunidade pelo temperamento alegre e comunicativo. No comando das Cambindas, destaca-se pela irreverência de suas peças e rapidez de raciocínio, improvisando e repassando antigas cantigas que a memória popular se encarregou de preservar. Os integrantes do grupo, todos do sexo masculino, travestem-se de mulher, à semelhança do que ocorre na Baiana e no Samba-de-matuto.

Essa descrição da brincadeira popular Cambindas é sempre veiculada pelos pesquisadores e pelos brincantes como sujeitos do sexo masculino que brincam travestidos de mulheres para se divertirem e divertir os outros.

Pude assistir à brincadeira popular, as Cambindas Palmeirenses, no carnaval de 2012, em que Mestre Dona Terezinha (*in memoriam*), com sua voz aguda, entoava suas peças com muita alegria e compromisso com os integrantes do grupo, homens travestidos de mulheres. Para completar os 22 componentes, ela incluía mulheres vestidas de baianas e algumas crianças caracterizadas de caboclinhos (pequenos índios) no enredo. Tratava-se de uma forma de ampliar a brincadeira popular, incluindo no enredo as baianas e os caboclinhos.

Em 2018, tive meus primeiros contatos com os mestres de Cambindas da cidade de Porto de Pedras e tive a curiosidade de perguntar sobre a questão do preconceito masculino

em vestir-se de mulher. Mestre Berto da Quinquina respondeu sorrindo, relatando o episódio seguinte:

Aqui ninguém tem vergonha de se vestir de mulher. As mulheres acompanham seus maridos e os solteiros fazem o que eu quero. O que eu digo eles atendem. Um dia eu cheguei na porta da delegacia. Eu parei e ele queria que eu parasse as Cambindas. ‘Moço, para vocês saírem de Cambindas tem que ter autorização em Maceió’. Aí, na hora, apareceram dois advogados e me defenderam diante do delegado. Há 20 anos atrás. Vieram vereadores e amigos para nos defender (SANTOS [Mestre Berto], 2018, n. p.).

Do episódio supracitado, vivenciado pelos brincantes adultos, Mestre Berto tomou inspiração para uma peça das *Cambindas*:

Essas Cambindas brincam como podem
Eu já tenho ordem da delegacia
Delegado e tabelião.
O juiz, promotor me deu garantia.

Essas Cambindas é de homem
Não vão pensar que é mulher
Quem tem seus olhos vem ver
Só se engana porque quer.

Ou seu Berto da Quinquina
Ouça bem que eu vou falar
Quero versos bem bonitos
Para a vida animar (SANTOS [Mestre Berto], 2018).

Para os brincantes homens de Cambindas, vestir-se de mulheres negras não é vergonhoso, não muda o sexo do brincante, não perdem o rebolado ante as autoridades e nem perdem o humor. Brincar, ironizar, divertir é uma forma de resistência. Ou seja, a diversão por meio do ato de vestir-se de mulher negra já é um ato de resistência.

Tais práticas de resistências foram vivenciadas na prática pedagógico-performativa das professoras com as crianças e com os brincantes.

Um dos exemplos de resistência esteve na prática da professora Elba Santos, em produzir a brincadeira popular com crianças de 5 anos e lutar contra diferentes formas de resistência por parte de outras professoras e alguns pais, que não achavam necessária a vivência dessa brincadeira na educação infantil.

A professora, ao resistir e continuar propondo a brincadeira popular Cambinda em sua prática docente, revelou o conhecimento da importância cultural da brincadeira popular na reafirmação da identidade das mulheres negras de Porto de Pedras. Ela resistiu à contrariedade de alguns, ao assumir o seu papel de mulher negra e de educar as crianças para uma consciência negra, que envolve um movimento de forças cognitivas (veiculação dos

saberes afrodiaspóricos de mulheres negras), de vivências afetivas (práticas de afetos entre os brincantes), de ações físicas (saberes corpóreos e as práticas performativas vivenciadas) e de interações sociais (desenvolvimento das práticas sociais e interações presentes no ato de brincar). Ao propor a brincadeira popular na sua sala de aula, ela praticou uma resistência com coragem. A coragem de assumir a diferença e acreditar numa educação antirracista, sem preconceito de gênero e que valorize a mulher negra alagoana.

No primeiro dia de pesquisa de campo em Porto de Pedras (07/05/2019), entrei na sala de aula da pré-escola, às 7h e 30m, e encontrei 15 crianças, nove meninos e seis meninas, que estavam sentadas nas carteiras fazendo o desjejum (pão com ovos e suco de frutas). A professora Elba Santos apresentou-me à turma e todas as crianças olharam para mim, pararam de comer e uma delas perguntou: – o que você veio fazer aqui? (Milena – 5 anos). Dirigi-me até uma carteira no final da sala, sentei-me e respondi que viera estudar com a professora Elba Santos e brincar com elas. Ela retomou ligeiramente a fala e solicitou às crianças que colocassem os copos num balde e fizessem uma oração (Pai Nosso). Logo em seguida, cantou uma música “Bom dia”, e depois, ao falar os nomes de cada criança, cada uma respondia “legal”.

Esse dia era próximo à comemoração do dia das mães e a professora Elba Santos escreveu a palavra “Mãe” no quadro verde, depois convidou Alerandro (5 anos) a escrever o nome da sua mãe na lousa. A seguir, as outras crianças, que já tinham habilidades de escrita alfabética, também foram ao quadro escrever com giz os nomes de suas mães.

As crianças, ainda sentadas, foram questionadas pela professora: – Eu quero saber como é o poema da mamãe? As crianças recitaram o poema e cantaram uma música para o dia das mães com gestos e coreografias. A professora Elba Santos apontou as letras do alfabeto, coladas acima do quadro verde, e pediu-as para lerem-no em voz alta, então propôs uma atividade escrita com a palavra Mamãe. Após a conclusão do exercício, as crianças foram ao recreio, brincar.

As práticas pedagógico-performativas da professora Elba Santos, nas primeiras horas de atividades docentes com as crianças, sempre se davam nessa sequência: desjejum (café da manhã), oração (presença marcante da religião católica – por meio da oração “Pai Nosso”), leitura desse cartaz de bandeiras e governos, leitura em voz alta do alfabeto, atividade escrita com uma palavra geradora (Mamãe, Cambindas, Porto de Pedras, Curtume, Lages, Farinha e outras) e outras atividades pedagógicas dentro de sala de aula. Nesse espaço, as crianças buscavam, até certo momento, obedecer ao ritual pedagógico da professora, mas logo em

seguida criavam suas próprias formas de brincar, brigar, conversar, correr, lutar, existir, fazer tarefas e serem crianças.

Sempre após o intervalo ou recreio com lanche (alimentação escolar das crianças), observei as interações com outras crianças e muitas brincadeiras livres. O toque da sirene dava-lhes o aviso para voltarem à sala de aula. E, no segundo período, durante os três meses de pesquisa, trabalharam questões ligadas à brincadeira popular Cambindas.

Um dos temas mais presentes nas três brincadeiras populares foi a questão de gênero. Sobretudo nas brincadeiras populares Cambindas e Negas da Costa, pois nas duas performances das brincadeiras os homens são os protagonistas e vestem-se de mulheres negras. A priori, eram brincadeiras carnavalescas, mas como tornaram-se patrimônios culturais das cidades alagoanas, passaram a ser brincadas constantemente durante o ano todo em blocos carnavalescos, eventos culturais, festivais, feiras e festas populares e religiosas.

Três exemplos da brincadeira popular Cambindas podem ser expressos como performances de gênero ou práticas de resistência de gênero: os diálogos das crianças com relação ao lugar de meninos e meninas nas brincadeiras infantis e populares; o conflito com os pais em relação à autorização para as crianças brincarem e não admitirem os meninos vestirem-se de mulheres; e as meninas ocupando o espaço dos meninos na brincadeira popular.

Como havia dito, no primeiro dia de pesquisa, a professora Elba Santos trabalhou com a projeção de filmes (documentários) sobre as Cambindas adultas do lugar e com a apresentação de fotografias de outras crianças brincando de Cambinda no ano de 2017. Ela, na sequência às exposições, convocou as crianças para uma roda de conversa, que durou cerca de 10 minutos. Na ocasião, aconteceu o seguinte diálogo:

Elba Santos – O que são as Cambindas?

Jadson (5 anos) – Cambinda é um passarinho.

Elba Santos – Quem conhece o seu Berto da Quinquina?

Alerandro (5 anos) – Eu conheço, ele mora ali. A gente gosta de brincar de avião.

Eu – Esse é o universo das crianças. E eu quero ser criança.

Hadassa (5 anos) – Você não pode ser criança, porque você não tem brinquedo para brincar.

Eu – Criança é aquela que brinca?

Hadassa (5 anos) – Eu brinco de boneca e os meninos brincam de carro, de boneco e de moto.

Tales (5 anos) – De motinha, de carrinho e brinca de bola e de bicicleta. Eu brinco com arma também.

Elba Santos – E tem brincadeira de menino e brincadeira de menina?

Milena (5 anos) – Olha. Eu tenho um amigo que é menino e a brincadeira preferida dele é brincar de bola.

Elba Santos – E você gosta de brincar de bola?

Milena (5 anos) – Não. É coisa de menino. Eu gosto de brincar de boneca e de casinha.

Hadassa (5 anos) – Menina não brinca de bola. Tem essa regra aqui, menino brinca com menino e menina brinca com menina. Papai sempre disse isso pra mim.

Milena (5 anos) – Mas se eu tivesse uma irmã eu brincaria com ela todos os dias (Dossiê 1 – Cambindas, conversa na sala de aula, 07/05/2019).

Nesse diálogo, a professora trouxe um questionamento sobre “o que seriam as Cambindas?” e Jadson (5 anos) as conceituou como um passarinho, trazendo algo do seu imaginário infantil. Logo a professora perguntou sobre quem conhecia o Mestre Berto da Quinquina e Alerandro (5 anos) respondeu que o conhecia e até apontou para a orientação espacial onde morava o Mestre, mas novamente a criança rompeu o seu diálogo dizendo que gostava de brincar de avião (brincadeira infantil também conhecida como amarelinha ou academia). Enquanto a professora Elba Santos insistiu no assunto das Cambindas e em Mestre Berto da Quinquina, as crianças apontavam para outro tema, a questão do gênero nas brincadeiras. Entrei na conversa e disse que eu queria ser criança para brincar. Hadassa (5 anos) respondeu que eu não poderia ser criança, porque eu não tinha brinquedos para brincar e afirmou que meninas brincavam de boneca e meninos brincavam de carro, de boneco e de moto. Tales (5 anos) complementou com mais brinquedos de meninos, como motinha, bola, bicicleta e arma. A professora Elba Santos enfatizou a questão de gênero, perguntando sobre as brincadeiras de menino e de menina. Milena (5 anos) respondeu que menino brinca de bola e menina de boneca e de casinha. Hadassa (5 anos) retomou a discussão e falou que menina não brinca de bola e que havia uma regra na sala de aula (menino brinca com menino e menina brinca com menina).

Nessa primeira situação, a ser analisada, a temática da brincadeira popular puxada pela professora Elba Santos foi rompida com a discussão das crianças sobre o papel das meninas e dos meninos nas brincadeiras infantis. Elas dividiam as brincadeiras a partir do critério gênero, herdado pelos pais e pela cultura escolar, que separa brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas.

A discussão do gênero como uma das categorias de análise, nesse episódio, pode ser caracterizada a partir da ideia de Scott (1995), para quem o gênero pode ser entendido como a “organização social da diferença sexual”. Ou seja:

[...] na sua concepção é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege a homens e mulheres, meninos e meninas (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 56).

Essa construção social, fundada nas diferenças percebidas entre os sexos masculino e feminino, já estava impregnada nas crianças e foi trabalhada posteriormente com a inserção

da brincadeira popular Cambinda na sala de aula. De qualquer forma, essa discussão entre as crianças abriu espaço ao debate de gênero e trouxe à tona, ao menos para mim, uma questão importante relacionada à brincadeira popular Cambindas.

Noutro dia (08/05/2019), depois de cumprir seu ritual pedagógico, a professora trabalhou a palavra Cambinda. Ela falou sobre o que era a Cambinda em Porto de Pedras e até me convidou a falar para as crianças a origem do termo. Fui sucinto na explicação, pois queria ouvir a professora e as crianças na discussão. Ali minha curiosidade maior era ouvir e ver as reações e as falas presentes naquele recinto.

A professora Elba Santos trouxe uma exposição da diáspora negra e dividiu a turma em dois grupos: uma fila de crianças no Brasil e outra fila de crianças na África, e levou-as até o mapa-múndi para ver a localização desses dois lugares. Ela mostrou-lhes que eram separados pelo oceano Atlântico, que banha a África, de onde vieram as Cambindas, e Porto de Pedras, Alagoas, Brasil. As crianças que estavam no lado da África entraram num navio (imaginário) e vieram ao Brasil. Ao chegar ao Brasil, os africanos e africanas foram escravizados nas fazendas e trabalharam na lavoura e na criação de animais. As crianças simularam o escravismo dos negros no Brasil com gestualidades e imitações de trabalho na lavoura.

A professora Elba Santos enfatizou, então, que o Brasil era um país festeiro e que os negros e negras também gostavam de festas. Principalmente no carnaval, quando os homens se vestiam de mulheres para brincar. Foi nesse momento que a professora Elba Santos explicou que os homens de Porto de Pedras resolveram se travestir de Cambindas para homenagear as mulheres negras afrodescendentes daquele lugar. Foi quando criaram a brincadeira popular Cambinda.

Na ocasião, pedi às crianças que fizessem uma roda e tivemos o seguinte diálogo:

Eu – O que vocês sabem sobre as Cambindas?

Alerandro (5 anos) – É uma brincadeira do carnaval.

Carla (5 anos) – Eles cantam, dançam e vestem roupas de mulher.

Eu – Como era que os negros brincavam de Cambinda?

Alerandro – Dançando e vestem saias e sutiã também.

Geovana – E botam cabelos.

Carla (5 anos) – Meu tio nas Cambindas, vestiu uma roupa de mulher da minha tia. Ele brinca de Cambinda. Mas meu primo não brinca, ele vai pro terço. É o pai dele que brinca e ele bebe.

Washington (5 anos) – Meu pai já brincou de Cambindas. Ele bebe também.

Carla (5 anos) – O meu tio brinca no carnaval, ele sai de sutiã e veste saia.

Geovana (5 anos) – E o meu tio veste o sutiã, veste blusa e uma saia grandona de mulher.

Carla (5 anos) – E coloca uma peruca pra dizer que é mulher.

Geovana (5 anos) – E o meu primo é igual a eu, ele não dança, ele só vai pro terço.

Eu – Já entendi, o que você acha do seu tio brincar de Cambinda?

Milena (5 anos) – Nunca vi homem vestido de mulher!

Hadassa (5 anos) – Homem veste roupa de homem e mulher fica com a roupa de mulher.
 Eu – Mas na Cambinda os meninos se vestem com roupas de meninas.
 Alerandro (5 anos) – Eu quero vestir
 Washington (5 anos) – Eu quero vestir. Eu fui pra igreja porque minha mãe me levou.
 Tales (5 anos) – Eu vou vestir. Eu vou pra igreja, mas não quero ser crente não.
 Geovana (5 anos) – Quando eu vi as Cambindas no carnaval, ela passou na minha porta, ela passou perto.
 Criança 1³¹ (5 anos) – Se o pai da gente brigar?
 Tales (5 anos) – Tem nada.
 Criança 1 (5 anos) – Aí ele mete o cacete na gente. Não é?
 Criança 2 (5 anos) – Aí ele também dá uns tapas e mata (Dossiê 1 – Cambindas, conversa na sala de aula, 08/05/2019).

Nesse diálogo com as crianças, iniciei perguntando o que elas conheciam sobre as Cambindas. Alerandro (5 anos) respondeu, “é uma brincadeira de carnaval”, e Carla (5 anos) complementou que eles dançam, cantam e vestem roupas de mulheres. O pronome “eles” demonstra que a criança sabia que as Cambindas consistiam numa brincadeira de homens que cantam e dançam vestidos com roupas de mulheres. Essas falas de Alerandro e Carla abrem espaços para a discussão sobre como as crianças tendem a perceber a questão de gênero na brincadeira popular e se isso é um problema ou não para elas.

Aparece na conversa com as crianças a inserção de adereços como cabelos ou perucas, sutiã, blusa e saia longa (grandona), o uso de álcool (a criança consegue perceber que alguns brincantes usam bebidas alcoólicas para se animar), indícios de elementos da religiosidade, afirmação de participação na brincadeira, vontade de brincar e o medo da violência doméstica.

Dois situações de práticas de resistências de gênero podem ser percebidas nessas falas. A primeira diz respeito às performances das Cambindas adultas que fomentam a quebra das regras sociais de gênero, quando os homens se travestem de mulheres negras, usam perucas, maquiagens e adereços como colares e turbantes na cabeça com uma amarração ao contrário (o lenço é amarrado de trás para frente), sendo que muitos brincantes ingerem bebidas alcoólicas para encorajar-se ou motivar-se na dança. A segunda compete à vontade das crianças em brincar de Cambindas, vestir as saias longas e rodar ou girar, porém, ficou evidente a repressão religiosa das famílias, proibindo as crianças de brincar, pois havia quatro crianças evangélicas na turma. E, ainda, elas expressaram o medo de serem agredidas em casa pelos pais.

Sabe-se que as religiões cristãs protestantes (especialmente os neopentecostais) não aceitam que seus fiéis participem de brincadeiras populares, alegando que são criações do profano (satanás, diabo e cão) e, segundo eles, ferem as sagradas escrituras. E também são igualmente contra as festas carnavalescas, juninas e natalinas, pois são festas para não crentes.

³¹ Por questões éticas resolvi nomear as crianças 1 e 2 para preservar sua identidade nesse trecho.

Apesar de alguns pais terem proibido seus filhos de brincarem de Cambindas, seja por questões de gêneros ou religiosas, as crianças de algum modo participavam das brincadeiras cantando, tocando os instrumentos musicais e até se vestindo, sempre pedindo para não contarem aos seus pais que haviam brincado de Cambinda, como vemos nos exemplos abaixo.

Quando os figurinos chegaram e a professora colocou-os à disposição de todas as crianças no pátio da escola, quase todas elas vestiram-se de Cambinda para cantar, dançar e brincar. Apenas duas crianças reagiram e não aceitaram vestir-se de Cambindas, por serem de orientação evangélica, e acabaram produzindo um outro tipo de resistência (religiosa cristã). Elas cantaram, tocaram, até se movimentaram com o batuque, fizeram colares, ajudaram as outras crianças a se vestir, mas elas mesmas não se vestiram de Cambindas.

Entre tantas observações e com minha participação ativa no trabalho da professora, algumas crianças espontaneamente me contavam ou confessavam seus segredos. Nesses casos, geralmente, eu pedia licença para ligar a gravação. Foi assim quando Cauê (5 anos) veio me dizer que não queria brincar de Cambindas.

Cauê – Eu quero vestir não. Porque mãe briga. Porque ela não deixa não.

Eu – Por que você vestiu?

Cauê – Só um pouquinho, que eu vesti. Porque queria brincar um pouquinho. Eu gosto só um pouquinho. Tu pode vestir roupa de mulher?

Eu – Posso, a gente pode brincar.

Cauê – Eu posso não, porque minha mãe briga (Dossiê 1 – Cambindas, conversa com Cauê – 5 anos, 12/06/2019).

A constante recusa de alguns pais, em não aceitar que as crianças participassem da brincadeira popular Cambinda, em oposição à vontade delas de participar, tornou-se um conflito entre dois processos: o de resistência das crianças, em brincar e desobedecer a ordem do pai, e o de aderir ao discurso religioso e sexista dos genitores, que se recusavam a aceitar que seu filho brincasse de Cambinda. Por um lado, as crianças resistiam às ordens dos pais, querendo brincar e experimentar a brincadeira só um “pouquinho”, e, por outro lado, as proibições dos pais, manifestadas por meio de opressões, ameaças e agressões físicas, a podar as vontades das crianças de brincar.

Esse medo de apanhar ou de serem repreendidas pelos pais causava efeitos diretos nas práticas pedagógico-performativas. As professoras procuraram minimizar esses conflitos em muitos casos, criando funções coadjuvantes ou alternativas para elas, para que pudessem participar de alguma forma da brincadeira popular.

Washington (5 anos), por exemplo, participou de todos os ensaios das Cambindas na escola e das apresentações. No primeiro ensaio, ele se vestiu de Cambinda por conta própria, porém, quando chegou a casa e contou aos pais que havia brincado de Cambinda na escola, foi proibido de voltar a usar o figurino das Cambindas. A partir dessa ordem ele deixou de travestir com o figurino de Cambinda. Ele passou a brincar com o uniforme e, no máximo, em algumas ocasiões, usou o calor de Cambinda no pescoço. Anotei em meu diário que, apesar disso, no dia da apresentação na escola, Washington não deixou de dançar, brincar, coreografar os movimentos da brincadeira popular. Ele pareceu se divertir muito, não creio que estivesse em jogo para ele a questão de gênero, não importava parecer homem ou mulher, tampouco a questão de ser homossexual estava colocada. A professora Elba me contou que a mãe dele havia enviado um bilhete dizendo-lhe que não queria que o filho brincasse as Cambindas, pois não queria que ele parecesse homossexual. Para ele, no entanto, o momento da brincadeira foi uma suspensão de tais normativas, o que importava era brincar, existir e (re)existir.

Outros meninos vestiram as roupas de Cambindas e brincaram, cantaram e dançaram, porém, ao relatarem em casa o episódio, os pais os proibiram de participar por diferentes motivos: um porque era crente, o outro porque ele não era mulher e, o outro, porque era feio e teria a questão de parecer homossexual (“coisa de viado” na fala de uma mãe).

A aceitação e apoio dos pais e a cultura familiar me pareceram determinantes para a compreensão das crianças em relação ao papel e funções sociais das Cambindas. Assim, para algumas crianças, não apenas não houve conflito, como transpareceu um certo orgulho de brincar. É o que vemos na fala de Alerandro (5 anos):

Eu – Alerandro é um cambindeiro mirim. Você quer participar das Cambindas?

Alerandro (5 anos) – Quero.

Eu – Você gosta de brincar de Cambinda?

Alerandro (5 anos) – Gosto

Eu – O que é a Cambinda pra você?

Alerandro (5 anos) – Pra mim é uma brincadeira que dança, canta e apita. A pessoa dança e canta e se veste com a roupa de mulher negra. Comecei a brincar de Cambinda aqui na escola. A pessoa fica batendo tambor, cantando e dançando. E canta “nossa origem é negra, nunca podemos negar / a Cambinda é brincadeira nunca podemos negar”.

Eu – Tu achas que homem não deveria brincar de Cambinda?

Alerandro (5 anos) – Homem pode brincar de Cambinda. Os homens são homens e não vai mudar de sexo. É uma brincadeira de mentira. É uma brincadeira do carnaval. Eu gosto de brincar de Cambinda, a gente, ao toque do tambor, canta e dança e pode fazer o que quiser mexendo com o corpo (Dossiê 1 – Cambindas, conversa com Alerandro – 5 anos, 23/07/2019).

Nessa fala ele pôde apresentar suas concepções de gênero e sexualidade de forma desembaraçada. Alerandro nunca perdeu um ensaio e nunca deixou de se vestir de Cambinda.

Ele não apenas conseguiu contextualizar a brincadeira como parte do Carnaval, como também percebeu muito bem a diferença entre realidade e brincadeira, entre o sério e o não sério. Como diz Fians (2015, p. 63)

Se, para as crianças, as possibilidades do mundo parecem ser mais vastas, o faz de conta possibilita que estas sejam ainda mais amplas, abrindo oportunidades para o estabelecimento de novas relações entre humanos e não humanos, pessoas e personagens, até não consideradas – e até consideradas inválidas para além da brincadeira. A metacomunicação que estabelece a brincadeira a caracteriza, em certos aspectos, como uma ação ritualizada, constituída por elementos relacionados à performance, cujas fronteiras promovem uma distinção parcial e instável entre o que é sério – o mudo as is, como é – o que é de mentirinha – os possíveis as is, como se fossem, baseados em uma ordem substantiva cuja vigilância é localizada no tempo e no espaço, limitada ao momento da brincadeira.

Alerandro nos exemplificou que nas Cambindas não está em jogo a sexualidade ou a identificação de gênero. Entretanto, as crianças não deixam nunca de serem atravessadas pelos “roteiros” adultos.

Para Taylor (2013, p. 41) “[...] os roteiros existem como imaginários específicos culturalmente – conjuntos de possibilidades, maneiras de conceber o conflito, a crise ou a resolução – ativados com maior ou menor teatralidade”. Dessa forma, para alguns, a brincadeira consiste num problema, pois ela se confronta com roteiros de gênero que idealizam papéis fixos e funções determinadas para o que se acredita devam ser as condutas masculinas e femininas. Com efeito, apesar de tais confrontos, as Cambindas funcionam como resistência a esses roteiros hegemônicos.

Para Guacira Lopes Louro (1996) existe uma instabilidade no conceito de gênero, a partir da militância dos movimentos feministas que deram visibilidade ao sujeito feminino. A abordagem de gênero coloca em discussão as relações de poder entre homens e mulheres. Ela conceitua gênero e sexo, assim:

O conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo. Se este último refere-se às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito a construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, ou seja, às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade. Que quer dizer que agir e sentir-se como homem e mulher depende de cada contexto sócio-cultural (LOURO, 1996, p. 40).

A filósofa Judith Butler, estudiosa das performatividades de gênero, reafirma que

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de 'gênero' das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. [...] Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2015, p. 20; p. 26).

Como vimos, para Louro, a questão de gênero é uma construção social, cultural e histórica empreendida pelos sujeitos nas suas ações e sentimentos de serem homem ou mulher, independentemente do seu sexo, a depender de cada contexto sociocultural. Para Butler, na mesma direção, a constituição de gênero está diretamente ligada aos mecanismos culturais de identidades discursivamente constituídos, ou seja, para ela o gênero é culturalmente construído.

Contudo, os roteiros de gênero, que veiculam a ideia de gêneros fixos, antepõem-se ao lúdico da brincadeira, cujo fundamento seria apenas a suspensão de todas as funções sociais. Poderíamos dizer, assim, que a resistência das Cambindas é uma suspensão dos roteiros que nos atravessam.

Não obstante a confrontação com determinados roteiros adultos, as crianças, muitas vezes, transgridem as fronteiras ou os padrões de gêneros que lhes são impostos, dando novos significados e construindo suas experiências de resistências de gênero, por intermédio das brincadeiras populares.

No processo de aprendizado, ensaios e apresentação das crianças cambindeiras, alguns pais (neopentecostais) chegaram a mencionar que processariam a escola, porque esta estaria forçando as crianças a brincar de Cambindas. Logo no início da pesquisa de campo, a professora Elba Santos e eu organizamos uma reunião com os pais das crianças para tratarmos das questões éticas da pesquisa. A mãe de Tales (5 anos), na ocasião, alegou que o filho não era homossexual e, portanto, ela não admitiria que seu filho se vestisse de mulher. Três mães em suas falas afirmaram que não queriam suas filhas e filho brincando de Cambinda. E uma

delas afirmou “A escola é lugar de ensinar e não de brincar de Cambinda” (Dossiê 1 – Cambindas, mãe de Hadassa, 05/05/2019).

Muitas das crianças, especialmente os meninos, sobre quem recaíram os maiores esforços repressores por parte dos pais, resistiram às diversas críticas dos adultos e de outras crianças evangélicas e continuaram brincando e produzindo suas práticas pedagógico-performativas de resistência de gênero. As Cambindas não deixaram de acontecer e a participação infantil nas apresentações da escola realizou-se, Alerandro (5 anos), Tales (5 anos), Edjamerson (5 anos), Jadson (5 anos) e Washington (5 anos) continuaram brincando e resistindo em meio a várias proibições.

Edjamerson (5 anos) foi convidado para compor o Grupo Oficial de Cambindas da cidade e continua brincando com os brincantes adultos. Tales (5 anos) conseguiu convencer a mãe que brincar de Cambinda era prazeroso e não o tornaria um homossexual, e ela mudou de ideia e autorizou o filho a brincar. Washington (5 anos) continuou na brincadeira sem vestir-se de Cambinda, mas nunca deixou de cantar, dançar e brincar na roda, ele resistiu e não tirava o seu colar do pescoço, usando a bermuda do uniforme escolar como saia. Alerandro e Jadson (ambos com 5 anos) nunca deixaram de se vestir de Cambinda e brincar na roda.

Em 27/05/2019, houve um ensaio de Cambindas, no qual havia seis meninas na sala de aula e duas delas eram evangélicas. Quando as meninas viram os meninos se arrumando (vestindo as roupas e a professora e eu fazendo as amarrações da cabeça) para brincar de Cambindas, elas manifestaram o desejo de brincar também. Carla Manuela (5 anos), Nicole (5 anos), Geovana (5 anos) e Larissa (5 anos), em grupo, reivindicaram a participação na brincadeira e, de imediato, foram pegando as saias, as blusas e os lenços para vestir-se e usarem seus próprios colares. A professora Elba Santos explicou que as Cambindas adultas são compostas só de homens, mas que agora haveria a participação das meninas. Ela não tratou isso como um problema.

O que antes era só espaço de meninos, tornou-se lugar também das meninas. As meninas conquistaram um espaço na brincadeira e elas passaram a ser protagonistas nos cantos dos versos, nas danças e nas coreografias. Elas trouxeram bastante energia, encantamento e movimento às ações corporais e ajudaram os meninos nas coreografias.

A brincadeira popular Nega da Costa, por sua vez, de forma similar, apresenta questões de gênero latentes em seu repertório cultural. Como já dito, ela é composta por homens que se vestem de mulheres negras e, juntos com o pai velho ou preto velho, produzem a prática performativa.

Assim, a prática da Nega da Costa na escola não deixou de ser arma de embates sobre o gênero, exigindo formas diversas de resistência aos roteiros adultos. Destacarei, em relação à brincadeira popular Negas da Costa, os diálogos das crianças quanto ao lugar de meninos e meninas nas brincadeiras infantis e populares; o conflito com os pais em relação à autorização para elas brincarem, a não admissão aos meninos de se vestirem de Nega da Costa; e as meninas reivindicarem e ocuparem o espaço dos meninos na brincadeira popular. Em síntese, um roteiro bem parecido aos dilemas vivenciados pela professora Elba Santos e as crianças brincantes de Cambinda.

Em 29/10/2019, segundo dia da minha participação no trabalho dessa escola, em roda de conversa com as crianças, a professora Mércia Araújo e eu falamos sobre a brincadeira Nega da Costa. No meu diário, registrei o seguinte:

Lucas (5 anos) – Por que a Nega da Costa veste roupa branca?

Professora Mércia – Ela usa roupa branca porque ela muda de vestido. E aí a Nega da Costa dança e canta pela rua no carnaval. A Nega da Costa é uma brincadeira que representa os homens que se travestem de negras para trazer a memória das negras que eram abusadas pelos senhores de Engenho.

Lucas (5 anos) – Por que a Nega da Costa é de homem?

Professora Mércia – É um movimento de luta e antiexplorador das mulheres negras. Os homens se pintavam de carvão, colocavam umas roupas brancas.

Eu – Naquele tempo quem usava essas roupas brancas eram as pessoas para trabalhar, porque era muito quente e as negras escravizadas usavam essas roupas brancas e lenços na cabeça para se proteger do sol, agora, elas usavam o balaio de flor para representar a mãe das negras. É uma representação da colheita das flores, que elas plantavam, arrumava um balaio feito por elas à mão na cabeça, hora que elas estavam brincando, dançando e cantando, as saias com balaio de flor na cabeça representam o pai velho e a mãe velha, representam o preto velho e a mãe das negras (Dossiê 2 – Nega da Costa, diálogo em sala de aula, 29/10/2019).

A pergunta de Lucas (criança de 5 anos) foi direcionada ao grupo sobre o porquê de a Nega da Costa usar branco e o porquê de as Negas da Costa serem brincadas por homens. Logo a professora Mércia Araújo respondeu com muita naturalidade, que a Nega da Costa era uma brincadeira popular em que os homens se vestiam de negras para trazer a memória do movimento de luta e antiexplorador das mulheres negras. Essa é a versão mais popularizada na cidade. Ela, então, solicitou minha participação na conversa para a explicação das representações dos personagens. Tentei responder-lhes sobre o sentido de as Negas da Costa usarem branco.

Como a brincadeira popular Nega da Costa foi protagonizada por duas turmas da pré-escola, havia 12 crianças das turmas e duas crianças visitantes (de 9 e 10 anos, que fizeram participação especial nos últimos ensaios e acabaram entrando no grupo). Dessas, nove eram meninos e cinco meninas. O processo de aceitação da brincadeira popular Nega da Costa pelos pais foi mais tranquilo comparado aos embates travados na escola das Cambindas, só

não aceitaram os pais das crianças de matriz religiosa cristã (evangélicas neopentecostais e católicas). Como a brincadeira popular já era bem conhecida na cidade de Quebrangulo, um patrimônio cultural daquele lugar, muitos já compreendiam acerca do caráter carnavalesco da brincadeira popular, algo irreverente e que suscitava alegria aos brincantes e espectadores.

No trabalho na escola, as meninas foram inseridas na brincadeira sem nenhuma proibição e os meninos aceitaram a participação com muita disponibilidade e energia na produção dos cantos, das danças e das coreografias.

Em 08/10/2019, presenciei uma discussão numa roda de conversa entre a professora Flávia Tenório e as crianças sobre o trabalho das mulheres negras e como isso estava presente na música “Ô Nega da Costa com balaio de flor, danço na creche com muito amor / Nega da Costa o que vem ver? Apanhar macaxeira pra vender”. Houve uma conversa sobre o embelezamento das mulheres negras:

Júlio (6 anos) – Como as Negas da Costa usavam batom? Naquele tempo tinha batom?

Milena (6 anos) – Pintavam com tinta vermelha.

Flávia Tenório – De onde?

Milena (6 anos) – Da natureza (Dossiê 2 – Nega da Costa, 08/10/2019).

Essa pergunta da criança, sobre a origem do batom vermelho que embeleza as mulheres negras e também os homens brincantes de Nega da Costa, foi o estopim para o início de uma discussão coletiva sobre as ocupações ou trabalhos realizados pelas mulheres negras. A professora Flávia Tenório retomou os fragmentos do texto da música, que estava copiado em duas partes numa cartolina. Discutiu-se a função do balaio na coleta das flores e, também, no perfume que as flores exalam no terreiro e nos lugares pelos quais as negas passam. Ela focou também no plantio e na colheita da macaxeira (também conhecida como aipim ou mandioca) e o papel de homens e mulheres negras no comércio local.

Novamente a questão de gênero atravessava a prática performativa das Negas da Costa, no momento em que se discutiam os papéis sociais de trabalho do homem e da mulher. A professora dirigiu sua fala à mulher como gênero que requer o embelezamento com uso de maquiagens, as poéticas com as flores, o trabalho na lavoura e a venda de seus produtos manufaturados.

Tanto nas Cambindas quanto nas Negas da Costa, a questão da resistência de gênero soou muito forte nas práticas pedagógico-performativas vivenciadas pelas crianças, junto com as professoras e com os brincantes. Isso pelo viés da consciência coletiva dos meninos, superando as atitudes machistas impostas pelas regras da sociedade e forjando a

transformação com a prática de vestir-se de mulher e brincar. E também na atitude das meninas, em não se sentirem inferiorizadas e exigir a participação nas brincadeiras populares lideradas oficialmente pelos homens e, assim, ocuparem o seu papel social de mulheres.

Assim, dito isso, não vejo necessidade de falar em persistência. Nas brincadeiras praticadas nas escolas nas quais trabalhei durante a pesquisa, chamou-me muito mais atenção a necessária resistência das professoras em insistir na prática das brincadeiras populares, apesar dos roteiros de gênero impostos, especialmente pelos pais. De forma semelhante, as crianças acabaram sendo aliadas das professoras nessas práticas de resistir a determinados roteiros. Elas próprias ensejaram práticas de resistência a partir da vontade de brincar.

4.2 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS DE RELIGIOSIDADE

As práticas pedagógico-performativas de resistências, presentes nas brincadeiras populares Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano, podem ser expressas de três modos que rompem com a perspectiva folclorista da persistência e abrem-se para o entendimento das práticas de resistências de religiosidade.

Trato de trazer aqui algumas falas das crianças e das professoras que demonstram como diferentes elementos das religiosidades estão dentro das brincadeiras populares e quais foram os processos, que chamo de práticas pedagógico-performativas de resistências de religiosidades, que impactaram diretamente no cotidiano das crianças.

Nas Cambindas, há uma ambiguidade religiosa entre a religião de matriz africana e as devoções aos santos da religião de matriz cristã católica. Nas Negas da Costa, há uma presença maior da religião de matriz africana e o próprio processo performativo da brincadeira popular é expresso nos personagens, nos adereços e nas alegorias fundadas a partir de orixás, caboclos, pretos velhos e inquices. Aqui, resistem os saberes ancestrais e originários afrodiáspóricos em relação à demonização e ao desrespeito às brincadeiras populares, preconizados por algumas igrejas católicas e neopentecostais. Tais atitudes, como veremos, tendem a impactar a prática pedagógica diretamente.

O Guerreiro Alagoano faz uma mistura de elementos religiosos, perpassando as divindades da religião de matriz cristã (católica), os encantados da religião de matriz indígena e, também, alguns elementos da religião de matriz africana.

As três brincadeiras populares sofrem muitas críticas das igrejas católicas e neopentecostais. É comum as crianças reproduzirem os roteiros promovidos pelas famílias e pelos líderes religiosos dessas instituições. Nesse discurso, as brincadeiras são narradas como

coisas do diabo, especialmente os batuques e as músicas, que são coisas demoníacas. Tais roteiros, dentre outros que circulam em Alagoas, tomam a cultura popular como algo ruim.

Esses roteiros estão impregnados nas falas das crianças de Porto de Pedras (Cambindas), em particular quando o assunto é carnaval. Ao participar de uma roda de conversar com um grupo de crianças, em 07/05/2019, anotei o seguinte:

Jadson (5 anos) – Eu já vi no carnaval um monte de homem vestido de mulher e desfilam na rua. É assim (simula com gesto e passos).

Eu – Vocês nunca viram as Cambindas? A Cambinda é uma brincadeira popular daqui de Porto de Pedras.

Milena (5 anos) – Mas é de crente?

Jadson (5 anos) – Eu não sou crente.

Hadassa (5 anos) – Deus me livre. Ela usa batom e brinco e diz que é crente.

Tales (5 anos) – Eu não sou crente também, que não vou pra igreja.

Jadson (5 anos) - Quem é crente levanta a mão!

Kleber Lucas – Eu também sou crente.

Milena (5 anos) – Quando eu vi um carnavaizinho, eu pedi pro papai parar com a mamãe atrás, pra eu ir naquele carnaval. Só que o papai disse que não pode não, que naquele carnaval diziam palavrão. Só que ele pode me deixar entrar em algum circo, que faz a pessoa rir pode, e se disser palavrão eu não posso ir.

Alerandro (5 anos) – Tio, aqui tem dois que falam palavrão. Era esse aqui e a Nicole.

Milena (5 anos) – Olha. Qual é a sua cor preferida? Verde, azul, marrom ou vermelha? A minha cor preferida é a vermelha.

Professora Elba Santos – Como foi a marchinha que aprendemos no carnaval? Quem lembra?

Alerandro (5 anos) – (canta) “O A é um amor, o A é do abacaxi o A da abelha que corre atrás de mim” (Dossiê 1 – Cambindas, diálogo em sala de aula, 07/05/2019).

Na sala de aula da pré-escola, nessa primeira cidade da pesquisa (Porto de Pedras), havia cerca de seis crianças evangélicas, pertencentes a igrejas neopentecostais. Então, seus primeiros atos de resistência, à participação nas brincadeiras, deram-se por causa de sua religiosidade, que não aceita festejar o carnaval. Para elas, o carnaval é uma festa profana e não é para “crente” participar. O termo “crente” é usado aqui para designar aquele que é fiel a uma igreja cristã neopentecostal. Portanto, os diálogos das crianças revelaram dois grupos: as crianças crentes, que não aceitavam o carnaval e, conseqüentemente, a brincadeira popular Cambinda, e as “não crentes”, incluídas as crianças católicas e sem religião definida.

Jadson (5 anos) apareceu na fala abrindo o tema da conversa sobre as Cambindas no carnaval. Em seguida, questionei sobre se as crianças que já haviam visto as Cambindas no carnaval da cidade. Milena (5 anos) e Hadassa (5 anos) já começaram a questionar se as Cambindas eram de crente.

Hadassa (5 anos) não aceitava o uso de batom e brinco das Cambindas, apesar de ela não participar da brincadeira por opção própria e uma consciência dita cristã, ela, ao longo do processo, já tocava bombo ou maracá e até cantava alguns versos. Algumas vezes, nos ensaios, ela pedia atividade escrita à professora Elba Santos e ficava incomodada com as

outras crianças brincando. Em minha percepção, essa criança parecia viver um conflito religioso interno, ora batucava e participava no canto dos versos, ora ficava amuada sem querer ir ao pátio para ver as crianças brincar, pois alegava que era filha de pastor e não comungava com a brincadeira popular.

Milena (5 anos), por sua vez, demonstrou muita meiguice na sua fala, quando falou que vira as Cambindas no “carnavalzinho” e do seu desejo de acompanhar as brincadeira. Mas revelou a proibição dos pais evangélicos, ao suprimir a sua vontade em brincar o carnaval.

Hadassa (5 anos) e Milena (5 anos), dias depois, disseram o seguinte:

Milena (5 anos) – A minha mãe não deixou. Quando eu disse pra minha mãe se eu podia fazer o progresso da Cambinda. Ela disse que não vou não, porque isso não é pra crente não. Ela disse que é do cão.

Hadassa (5 anos) – A mamãe disse que isso não era coisa de crente não. A mamãe disse que ia falar com a tia Elba, pra fazer esses ensaios depois do recreio e vim me buscar.

Jadson (5 anos) – Quando for dançar deixa eu bater?

Hadassa (5 anos) – Olha. A mãe não quer que eu brinque de Cambinda. Ela não quer que eu use pulseira, nem colar e nem roupa de Cambinda. Fica muito feio em mim. Eu não gosto não. Não sei se eu vou ficar bonita ou feia, ou um pouquinho interessante.

Milena (5 anos) – A minha mãe deixa eu usar colar (Dossiê 1 – Cambindas, Milena e Hadassa, 28/05/2019).

Essas falas só confirmaram a visão religiosa dos pais sobre a prática das Cambindas. As crianças verbalizaram a proibição das famílias na sua participação nos ensaios e, também, de se vestirem como as personagens da brincadeira popular. Hadassa (5 anos) propôs à professora Elba Santos a saída mais cedo, para não ver e nem participar dos ensaios das Cambindas. A questão religiosa permeava as falas das crianças “crentes” e das não crentes:

Tales – Bruno, uma vez eu fui pra igreja.

Eu – O que vocês aprenderam sobre as Cambindas?

Tales – A Cambinda é uma brincadeira.

Eu – Por que os crentes não podem brincar de Cambinda?

Lucas (5 anos) – A Cambinda é uma brincadeira que o crente não pode brincar.

Milena (5 anos) – Não pode brincar. Porque é de carnaval

Geovana – Pode não. Eu, Hadassa, Nicole e o Caio somos crentes. Aí não pode brincar de Cambinda (Dossiê 1 Cambindas, diálogo em sala de aula, 08/05/2019).

O fato de as Cambindas vestirem-se com roupas longas, rodadas, colares e lenços amarrados na cabeça e produzirem uma musicalidade de batuques, de baianadas e de pegada musical carnavalesca, remete aos rituais dos cultos de matrizes africanas e gera, em alguns espectadores, uma sensação preconceituosa ou mesmo racista no que diz respeito às identidades, aos modos estéticos e culturais afro-brasileiros.

Em uma conversa com a professora Elba Santos, em 23/07/2019, ela afirmou que era evangélica, mas trabalhava a brincadeira popular todos os anos, e ainda contou sobre as questões de gênero e de religiosidade em sua fala:

Eu – Como a escola vê a brincadeira popular no currículo?

Professora Elba Santos – A coordenadora, apesar de ser evangélica como eu, ela vê bem as brincadeiras populares na escola, porque é uma evolução da cultura de nosso lugar. Reviver e não deixar morrer. A coordenadora apoiou, mas é uma prática pedagógica minha na escola. Sou a única que dou visibilidade às Cambindas em Porto de Pedras. Tinha outra professora, a Sílvia, que era muito engajada, ensaiava muito, inclusive ela veio pra cá apresentar para os pequeninhos. Só que ela agora se aposentou. Ela era muito engajada de ensinar os meninos. Eu herdei muito da Sílvia, ajudei ela na Escola Leonila da Glória. Sempre ajudei a professora Sílvia nos ensaios e nas apresentações. O ano passado eu não consegui formar um grupo aqui na escola, porque as mães não aceitaram, que não é coisa de homem e quem veste saia é mulher. Esse ano a questão do gênero e religião está muito forte. Eu sempre dizia, ele vai dançar, e as mães nunca se opuseram. Sei que a religião faz parte da nossa vida, e temos que ter a religião. Todo o ser humano precisa ter o seu caminho a seguir.

Eu – As Cambindas têm alguma relação com a religiosidade?

Professora Elba Santos – Acho que tem, de acordo com a época. É uma brincadeira para se divertir e tirar os seus banzos. Para tirar os pesares da vida (Dossiê 1 – Cambindas, professora Elba Santos, 23/07/2019).

A professora Elba Santos afirmava-se como evangélica (cristã neopentecostal), porém não via conflito em ensinar a brincadeira popular. Ela herdara da professora Sílvia Santos o engajamento e a motivação de trabalhar em sua prática docente a brincadeira popular Cambindas e revelou a sua luta com os pais na formação dos grupos de Cambindas.

Trata-se de várias resistências. Embate com os pais por não aceitarem seus filhos na produção da brincadeira por questão do preconceito religioso e de gênero; resistência da professora Elba Santos em continuar (re)existindo com a brincadeira popular na educação infantil e ter a consciência de que a brincadeira tem o poder de divertir e “tirar os banzos” (as tristezas e os pesares da vida).

Vale lembrar os significados do termo cabindas ou cambindas: povo negro, lugar da África, culto religioso e, atualmente, uma brincadeira popular no litoral alagoano.

As Cambindas, assim, possuem íntima relação com a cultura negra alagoana, em particular, com as religiões de matriz africana. Mestra Terezinha possuía um terreiro de Umbanda e era a mãe de santo de muitas pessoas em Porto de Pedras. Ela faleceu em 2016 e todo seu acervo cultural e religioso está sobre os cuidados da família.

O mais antigo Mestre das Cambindas em Alagoas é o senhor Bartolomeu Francisco dos Santos, nascido em Porto Calvo, em 02 de janeiro de 1936, conhecido popularmente como Mestre Berto da Quinquina ou pelo seu apelido de “Quase Preto”. Casou-se seis vezes, teve 32 filhos, 57 netos e 14 bisnetos e formou seu filho, Mestre Nô (José Claudionor), como seguidor da brincadeira. Todos os seus familiares participam da brincadeira popular em todos

os carnavais e quando são convidados para a apresentação em outras cidades, feiras, shoppings, teatros e clubes sociais. Ele me confidenciou, em uma entrevista realizada em sua casa em agosto de 2018, que “era filho de Iemanjá e realizava cura com ervas, rezando e benzendo as pessoas” (Mestre Berto da Quinquina). Ele tinha uma forte inclinação para a religião de matriz africana, denominada de Umbanda. E recebia, segundo ele, energia dos santos (forma usada pela Umbanda para designar os orixás, exus e pombas giras) para criar versos de Cambindas e brincar com muito entusiasmo e disposição nas composições coreográficas. Porém, ele, em tempos passados, não podia revelar sua identidade religiosa por conta do preconceito religioso. No entanto, mesmo com a religião cristã a predominar na cidade de Porto de Pedras, as Cambindas continuavam a resistir ao longo dos tempos. Seu filho, Mestre Nô, assumiu o seu lugar na Cambinda oficial que leva seu nome na cidade, *Cambinda Berto da Quinquina* (Dossiê 1 – Cambindas, 2018).

Percebi que, apesar de as Cambindas adultas não revelarem as suas identidades religiosas nos versos, os seus mestres têm uma ligação com a Umbanda, respeitam as entidades religiosas e reverberam nas composições musicais e coreográficas performances semelhantes aos orixás de matriz religiosa afro-brasileira. Ao mesmo tempo, os mestres assumem o papel de líderes na comunidade, com o poder de dar conselhos aos brincantes e aos moradores, além de terem um forte envolvimento com a religiosidade afro-brasileira.

Como vimos, Mestra Terezinha era zeladora ou babalorixá, e Mestre Berto assumiu seu vínculo com a religião de matriz africana, filho de Iemanjá e curador (fazia rezas com ervas). Nas narrativas de Mestre Berto (2018), percebi um aprendizado de resistência, de independência e da boa e rigorosa postura física e emocional, preparando os brincantes para a labuta na vida e na existência.

A brincadeira popular Nega da Costa apresenta, também, muitos elementos da religiosidade de matriz africana. Em uma roda de conversa com a professora Mércia Araújo e as crianças, em 29/10/2019:

Professora Mércia Araújo – Na tradição religiosa as religiões indígenas, que é Ouricuri, as religiões dos brancos, que é o cristianismo, e as religiões de matriz africana, diversas divindades. Cada um tem a sua religião e é preciso aprender a respeitá-las. Na religião de matriz africana chamam Deus de Oxalá. As religiões de matriz africana recebem vários nomes aqui no Brasil: Quibanda, Umbanda, Candomblé, Xangô. As pessoas atrelam as roupas brancas com turbantes na cabeça das Negas da Costa a religiões de matriz africana, por isso existe muita intolerância religiosa. Existem os orixás, os inquices e aqui chamam muito de espíritos. As religiões ensinam que o Deus que nós servimos é um só para todas as religiões. As pessoas têm suas escolhas e cada um segue a religião que quer.

Lucas Henrique (5 anos) – O meu pai é crente e ele não veste roupa de mulher, ele não veste a roupa da minha mãe. Roupa de homem é roupa de homem e roupa de mulher é roupa de mulher.
José Guilherme (5 anos) – Ô tio, eu vi você vestido de mulher de roupa amarela (Dossiê 2 – Nega da Costa, diálogo em sala de aula, 29/10/2019).

Esse pequeno trecho demonstra uma fala explicativa da professora Mércia Araújo sobre o seu conceito de religião para as crianças e apresenta uma explicação resumida de três matrizes religiosas do Brasil. A matriz religiosa indigenista, com sua religião Ouricuri, a matriz religiosa europeia, representada pelo cristianismo, e a matriz de religiões africanas ou afro-brasileiras.

Mesmo a professora trazendo algumas ramificações das religiões de matriz africana aqui no Brasil, ela unifica as divindades das religiões, afirmando que Deus é o mesmo em todas elas. As crianças, por sua vez, responderam com a “crença” radical da família no cristianismo e demarcaram não só a questão de gênero (homem x mulher), como também a questão do preconceito e da discriminação religiosa construída socialmente pelas igrejas cristãs.

Se, nas Cambindas, as resistências das crianças cristãs (herdadas dos pais) foram sobretudo pela questão de gênero, nas Negas da Costa a questão da religiosidade de matriz africana gerou uma série de questões relativas à demonização e não aceitação do trabalho de aproximação das crianças às divindades ancestrais do Candomblé ou da Umbanda na brincadeira popular.

As Cambindas e a Nega da Costa possuem referências religiosas distintas. As Cambindas fazem alusão aos santos da Igreja Católica, padroeiro(a) da cidade, mesmo camuflando as identidades religiosas dos mestres e brincantes. As Negas da Costa, por seu turno, fazem referência declarada a divindades dos orixás, Xangô e Iansã (Santa Bárbara), e dos Caboclos, Êres e Pretos Velhos.

Numa conversa com a professora Flávia Tenório, em 05/11/2019, ela expôs:

Professora Flávia Tenório – Essa questão da Nega da Costa ser uma brincadeira que cultua o Xangô. Eles acham que essa brincadeira veio dos escravos e está ligada ao Xangô, da macumba. Isso é uma brincadeira, como Mestre Paulo falou, que surgiu aqui em Quebrangulo em 1910, brincada por homens ricos e pobres, que participavam da brincadeira no carnaval do tempo, ela foi sendo ressignificada e tornou-se uma referência negra na cidade de Quebrangulo. Uma referência cultural. E aí esteticamente ficou uma dança com músicas criadas por vários Mestres ao longo do tempo e aí virou um patrimônio cultural do município e sempre todos os anos que aqui tem o Festival da Cultura, as Negras da Costa é a grande atração da cidade. Aqui, as crianças, que os pais são evangélicos, não são inseridas na brincadeira. Mas tem crianças evangélicas que, quando a gente está brincando nos ensaios, elas cantam, brincam e dançam. Também alguns pais católicos mais rígidos não aceitaram a participação das crianças na brincadeira, mas a gente respeita a família. Os pais também não aceitavam porque dizia que era Xangô, que era macumba e havia uma resistência muito grande, mas depois eles começaram a ver que era uma brincadeira, e uma brincadeira da cidade (Dossiê 2 – Nega da Costa, professora Flávia Tenório, 05/11/2019).

A fala da professora reflete sua consciência negra em respeito às religiões de matrizes africanas, que compõem o repertório da brincadeira popular e também comprova a sua atuação docente no trabalho para a educação das relações étnico-raciais com as crianças. Revela que as crianças, sendo neopentecostais ou católicas, veem com desconfiança qualquer brincadeira popular, mas acabam participando em todo o processo pedagógico-performativo de (re)existência por meio da aprendizagem e dos ensaios. A professora sempre procura respeitar as identidades religiosas cristãs, protestantes ou católicas, e segue o fluxo com as crianças que aceitam e gostam de brincar de Negas da Costa.

Professoras, crianças e brincantes resistem ao preconceito religioso e à discriminação religiosa e não param de brincar e nem suprimem as partes das brincadeiras que tratam das divindades ou seres encantados do Candomblé e da Umbanda.

A professora Mércia Araújo afirmou que:

Professora Mércia Araújo – Não houve resistência das crianças. Houve resistência de quatro pais. Mas as crianças não. Porque tem pessoas que não sabe ver a Nega da Costa como uma brincadeira. Vê um lado da maldade. Eu não vejo a maldade. Quatro pais acham que é macumba. Se as crianças brincarem de Nega da Costa ela vai se manifestar e o espírito mal vai se manifestar nelas. Como eles dizem assim: ‘As Negas da Costa são espíritos do mal’. Mas eu não vejo isso. E são as crianças que mais querem participar. Choram para brincar quando ouvem os batuques e são as primeiras que querem brincar. Mas não podemos ir de encontro às opiniões dos pais que são evangélicos. E eu respeito as suas atitudes. Eles dizem assim: ‘Eu não quero que se pinte, não quero que se vistam e dancem’. Mas os restantes dos pais são de boa (Dossiê 2 – Nega da Costa, professora Mércia Araújo, 05/11/2019).

As professoras conseguiram conduzir o processo com forças contrárias e a favor com muita tranquilidade e foram resolvendo os problemas com diálogo, habilidade e respeito, tentando respeitar as vontades das crianças e de seus pais. Apesar de alguns deles terem proibido as crianças de participar da brincadeira, por questão de religiosidade, eles assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos depois de algumas questões, mas sem maiores receios, autorizando o uso das falas e imagens delas no processo da pesquisa.

Na ocasião, percebi três movimentos contrários à brincadeira Nega da Costa na instituição: o primeiro foi a proibição dos pais neopentecostais em não permitirem aos seus filhos brincarem; o segundo foi a luta constante de uma auxiliar de sala da professora Mércia Tenório, que era católica radical, que repreendia “em nome de Jesus” e a todo momento rezava o terço, para afugentar, segundo ela, os espíritos malignos; e, o terceiro, deu-se depois de todos os ensaios feitos, quando a coordenadora pedagógica Edjane de Azevedo, que fazia parte da gestão escolar, pediu para remover todas as cenas ligadas ao Xangô, Pretos Velhos, Erês e Caboclos da brincadeira.

Essas três situações reverberaram uma luta constante das professoras, do brincante Ednaldo Ferreira e das crianças em permanecerem resistindo e brincando com todos os atributos e cenas de ancestralidade e respeito aos saberes originários afrodiáspóricos presentes na brincadeira. Nenhum desses movimentos contrários impediu a evolução e desenvolvimento das ações pedagógico-performativas. Pelo contrário, fortaleceram a todos no ato de brincar e esse ato tornou-se um ato de resistência de religiosidade e de resistência negra.

Como podemos ver na fala da professora Mércia Araújo:

Professora Mércia Araújo – Porque hoje nós estamos no século XXI e ainda existe o preconceito racial das pessoas. Mesmo as pessoas estando esclarecidas, ainda existe o preconceito na escola. Tinha crianças que, antes desse projeto, não queriam sentar perto de uma criança negra. E hoje, depois dessas atividades, elas veem de um modo diferente: ‘Eita tia, a pele negra é bonita’. Então isso é o que a gente deixa nas crianças. De mostrar para elas que não existe preconceito racial, que todos nós somos iguais, nem raça, nem cor e nem condição social. Todos nós somos iguais. E eu levo comigo e deixei plantado no coração delas é que não podemos deixar que o preconceito tome conta da gente. Todos nós somos iguais (Dossiê 2 – Nega da Costa, professora Mércia Araújo, 05/11/2019).

As relações afetivo-emocionais das crianças foram melhoradas no que tange às suas identidades de gênero, religiosidade e raça. Já se conseguia perceber, pela fala da professora, o tema da igualdade racial e religiosa a ser veiculado nas salas de aulas da educação infantil, um respeito às diversidades culturais aprendidas e apreendidas pelas crianças, que passaram a mudar as suas atitudes em relação a seus pares e a provocar uma transformação na escola.

Essas práticas de resistências podem ser entendidas como uma forma extrema de negação das professoras e das crianças aos roteiros impostos pelo sistema religioso cristão, que gerou várias possibilidades de oposição à prática da brincadeira popular na instituição de educação infantil. Mas as crianças brincantes de Negas da Costa, à sua maneira, souberam transgredir a hegemonia da religião cristã e resistiram. Com o cruzamento da dimensão do espetáculo com a devoção religiosa de matriz africana, trouxeram elas na brincadeira a transcendência (as divindades ancestrais) e a costura dos contrários, numa prática de resistência.

Antes de finalizar o capítulo, não posso deixar de fora o trabalho da professora Edleuza Santos e as crianças brincantes do Guerreiro Alagoano, que também envolve uma produção de pertencimento racial, em que se produz a construção da identidade da criança negra, desenvolvendo a sua autoconfiança e autoestima por meio da brincadeira popular.

Nessa brincadeira, houve igualmente um encontro de diversas identidades religiosas. Apesar de reverberar uma forte tendência aos elementos religiosos cristãos do catolicismo romano, pois se celebram figuras do Natal, como o menino Jesus e Maria (Nossa Senhora

Mãe de Deus ou Mãe de Cristo), rezam de joelho a oração do Divino Espírito Santo e prestam homenagens aos padroeiros das cidades onde passam, santos da Igreja Católica, a brincadeira é constituída por uma série de encantamentos por meio dos figurás, entremeios e personagens de origens indígenas e africanas.

A professora, habitualmente, não focava em sua prática docente nos elementos religiosos da brincadeira, conseguindo assim trazer para o espetáculo diversos personagens inspirados em lendas, ditos e mitos da cultura popular brasileira, misturados no enredo da brincadeira popular. Isso ajudou a produzir nas crianças o empoderamento cultural e a resistência cultural.

Esse empoderamento e resistência cultural foi expresso na incorporação dos brincantes-personagens em um universo imaginário, mágico e fabuloso. Exemplos disso: 1º) Boi Bumbá (João – 5 anos) tem a sua história, seu simbolismo e imaginário das crianças, quando a criança incorporava esse entremeio, suscitava uma energia diferente e promotora de uma resistência cultural, que parecia ligada aos encantados; 2º) o Jaraguá era representado por David (5 anos) e, o Mateus, por Natanael (5 anos), quando entrava em cena a introdução da música, as crianças eram levadas ao mundo da magia, aquele animal, que ora manifestava o medo nas crianças, tornava-se, no meio do musical, um animal encantador, carinhoso e alegre; 3º) a brincante-personagem burrinha Zabilim (Julia – 5 anos) tinha sete saias, e as batidas dos seus pés, ao som do pífano e da canção nas vozes potentes das crianças, promoviam um momento fabuloso e mágico entre elas; 4º) a borboleta (Emilly – 5 anos), pequenina e feiticeira, cantava docemente a música que procurava quem lhe queira. Despertava um momento de feitiço, mágico, de encantamento entre as crianças quando passeava entre elas, ajoelhadas.

Essas cenas, incorporadas pelas crianças, revelam uma resistência religiosa que também é cultural. O poder e a potência da atuação desses brincantes-personagens encantavam e arrepiavam os espectadores, provocando emoções, risos e um sentimento de prazer.

Para terminar, sintetizo algumas das resistências elencadas até agora.

1. As resistências de gênero, na proteção das mulheres negras e suas memórias afetivas no travestimento dos homens em mulheres negras e na participação feminina nessas brincadeiras, que eram espaços exclusivos dos homens.
2. As resistências de religiosidades por meio da prática de rituais das religiões de matriz africana em um sistema educacional marcado pelo cristianismo e também a

inserção de encantamentos que reverberam um universo imaginário, mágico e fabuloso.

3. As resistências negras e indígenas que as três brincadeiras apresentam com seus elementos afrodiaspóricos e indígenas, que respeitam os saberes originários e ancestrais e cruzam as dimensões corpóreas, espirituais e afetivo-emocionais entre os envolvidos, produzindo cenas e performances de resistência.

Assim, as brincadeiras populares se inserem no quadro da “resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro mundistas” (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 10).

As brincadeiras populares possibilitaram o acesso das crianças aos bens culturais dos locais onde elas ocorrem e a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos afrodescendentes e indígenas.

Vale salientar que a luta pela sobrevivência das brincadeiras populares gerou conflitos nesses espaços de educação infantil. A luta contra a discriminação racial gerou protestos em meio ao processo de brincar. A luta pela continuidade da brincadeira popular, todavia, mesmo com a escassez de recursos, evidenciou o processo de resistência das práticas pedagógico-performativas.

As brincadeiras populares como práticas de resistências são práticas culturais e sociais que permeiam o cotidiano das crianças, como um entrelugar de pertencimento negro infantil e de respeito à diversidade religiosa; de plurissignificações; do protagonismo das meninas nas brincadeiras e o rompimento das tradições; e das insistências das crianças em brincar, apesar da proibição adulta.

Tais práticas pedagógico-performativas de resistências dos brincantes, das professoras e das crianças, configuram exemplos de resistência ao preconceito de gênero (suspensão de gênero), de religiosidade e ancestralidade (antirracismo religioso) e de pertencimento e visibilidade à cultura negra – ações afirmativas (emancipação das crianças e professoras). São práticas desfolclorizantes de resistências, que trazem a energia das crianças com seus corpos em cena, o saber-poder dos brincantes (saberes originários, ancestralidade e afetos) e o empoderamento infantil.

Os elementos desfolclorizantes presentes nas brincadeiras populares possuem significados simbólicos e religiosos. Os significados simbólicos, quando as brincadeiras populares podem ser entendidas como práticas performativas educativas, artísticas e culturais, representadas pelas produções de sentidos, símbolos, signos, valores, hábitos e costumes,

comportamentos e objetos produzidos pelos sujeitos em suas práticas coletivas, antecedem e transcendem os indivíduos que as praticam. E os significados religiosos, quando os códigos internos são subjetivados e regem cada manifestação religiosa.

Convém demarcar as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares nesses processos de produção de práticas pedagógico-performativas na educação infantil pública. Temos em evidência uma luta antirracista e descolonizadora, que promove práticas de vida, de histórias e historicidades, autorais ou assinadas, de existência e de resistência, que compõem a tão sonhada desfolclorização das brincadeiras populares com esperança e luta.

**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensei que esta tese não chegaria ao fim, aliás, será que chegou ao fim? Mas vou trazer aqui algumas considerações finais. Ao longo desses quatro anos foram tantos estudos, leituras, planos e trabalhos individuais e coletivos que, somados a uma pandemia, fizeram-me desanimar e reanimar um grande sonho a realizar e me tornar Doutor em Educação.

Sair de Alagoas e estudar numa grande universidade pública no sul do país foi um desafio que me gerou frio, angústia e solidão e, por outro lado, a alegria de estudar, conhecer outras culturas e construir novos laços de amizades que vão durar, assim espero, até a que a morte nos separe.

Tive, nos dois anos que antecederam a defesa do Projeto de Tese (2019), que entrar em áreas que não conhecia (os estudos teóricos nos campos da Antropologia, Performance e Educação, Pedagogia da Infância) e assumir a perspectiva da decolonialidade do saber-poder, para desfolclorizar meus saberes e minhas práticas docentes.

Sorte minha que, em 2019, pude dedicar-me integralmente à pesquisa de campo e entrei nas três instituições de educação infantil para estudar as três brincadeiras populares alagoanas e, a partir do estudo, redigir esta tese.

Deparei-me com muito material no dossiê da pesquisa: os três álbuns de fotografias com mais de mil imagens e quase cinquenta pequenos vídeos (feitos pelas crianças, professoras, assistentes de pesquisa e eu), vários áudios transcritos das falas nas rodas de conversas com as crianças e professoras, vários desenhos das crianças (pouco usados na tese por opção pessoal), o caderno de notas e os documentos com as assinaturas das crianças, professoras, diretoras, brincantes e pais com as permissões do uso de nomes próprios e imagens no texto da tese. Tive que fazer escolhas, separar materiais, categorizar e tentar demonstrar com exemplos como cheguei à ideia de desfolclorização das brincadeiras populares alagoanas por meio das práticas pedagógico-performativas.

Todo esse trajeto afunilou na construção dos quatro capítulos desta tese, que de certa maneira buscou desfolclorizar os elementos folclóricos construídos por Câmara Cascudo: da antiguidade para a historicidade, do anonimato à autoria, da divulgação à existência e da persistência à resistência.

Estes quatro elementos desfolclorizantes, presentes nas brincadeiras populares, historicidade, autoria (assinatura), existência e resistência, foram aparecendo entre os brincantes, professoras e crianças nas práticas pedagógico-performativas vivenciadas durante todo o processo de pesquisa.

Compreender como as brincadeiras populares tornam-se práticas pedagógico-performativas ajudou-me a pensar que as práticas podem ser desfolclorizantes, porquanto os atos pedagógicos e performativos, vivenciados entre os brincantes, professoras e crianças, podem ser agrupados em, ao menos, quatro subcategorias:

1. As práticas pedagógico-performativas de historicidade – que colocam as brincadeiras populares num tempo não linear, numa historicidade que reatualiza o repertório e que pode ser entendida como um fazer performativo por meio das vivências dos brincantes-personagens.
2. As práticas pedagógico-performativas de autoria – que validam as autorias como assinaturas dos brincantes, das professoras e das crianças nas composições dos versos, das cantorias, das músicas, das danças, das coreografias, dos artefatos ou adereços e das produções manuais para a e na produção das brincadeiras populares.
3. As práticas pedagógico-performativas de existência – que focam em diversas práticas de existências e que chamo de práticas de planejar, práticas de ensinar-formar, práticas de brincar, práticas de performar e práticas de atuar e espetacularizar as brincadeiras populares.
4. As práticas pedagógico-performativas de resistência – que focam na luta individual e coletiva entre os brincantes, as professoras e as crianças em produzir as performances que reverberam as resistências de gênero e de religiosidade, que também são resistências negras e culturais.

Tais práticas pedagógico-performativas estão diretamente ligadas às práticas das brincadeiras populares vivenciadas nesses lugares e que sustentaram as minhas escolhas de mergulhar no campo da educação infantil e estudar, ensinar, formar, performar com as crianças alagoanas.

Das Cambindas levo as lutas travadas entre a professora Elba Santos com os pais para poder brincar com as crianças, bem como os conflitos gerados entre elas, brigas e agressividades que foram atenuadas com as práticas da brincadeira popular. Vestir-se de Cambindas era um prazer, brincar e cantar os versos assinados pela professora Elba Santos era produzir historicidade como um tempo não linear e existir por meio da prática de performar e espetacularizar. E, o mais importante, empoderar as crianças quanto à consciência negra e à resistência de gênero.

Das Negas da Costa aprendi que as questões de religiosidade de matriz africana e seus conhecimentos afrodiaspóricos podem ser veiculados na educação infantil sem preconceitos e sem o racismo. As crianças conseguem brincar e causar nos espectadores consciência da

importância do respeitar as questões de ancestralidade e de decolonialidade dos saberes produzidos pelos/as negros/negras na luta pela sobrevivência, ressignificando as tradições carnavalescas do lugar. Puderam, ademais, despertar a memória afetiva das lutas dos homens negros em proteger as mulheres negras do abuso sexual. Desse modo, reafirmam brincando as suas raízes e seus valores ancestrais herdados do Quilombo Triângulo.

No Guerreiro Alagoano, em meio às diversas poéticas que atravessam a brincadeira popular, vi as crianças cantar, dançar, atuar, performar com seus brincantes-personagens. A fabulação e os encantamentos delas com os diferentes modos de brincar com os figurás e entremeios, ora chamavam Nossa Senhora, ora brincavam com os encantamentos do índio Peri, do Jaraguá, da burrinha Zabilim, do Boi Bumbá e da borboleta. Uma transição dos Santos da Igreja Católica para as cosmovisões africanas presentes nos encantamentos dos brincantes-personagens. Tudo isso reverberado nos coloridos das fitas coladas nos chapéus em formato de igrejas e que se movimentavam junto ao bailado nas performances corporais delas e que afugentavam os maus olhados e traziam alegria às crianças e aos espectadores, num belíssimo momento estético-poético.

Essas experiências geraram nas crianças a apropriação dos saberes populares afro-indígenas e apropriação do encantamento ou fabulação dos figurás ou personagens que compõem a brincadeira popular, tornando-as brincantes, praticantes das culturas populares alagoanas e, acima de tudo, felizes. Suas interações, com os diferentes elementos da cultura popular, promoveram, nas três experiências com as brincadeiras populares presentes em seus espaços-ambientes ou territórios culturais, trocas de saberes originários, ancestrais e populares dos mestres e brincantes da cultura popular por meio de traduções e práticas pedagógico-performativas. Aspectos que se tornaram desfolclorizantes para elas e para as professoras das instituições de educação infantil, que produziram ressignificações de suas histórias, autorias e modos de existências e resistências.

Essas brincadeiras populares alagoanas, praticadas pelas crianças da educação infantil, tornaram-se práticas pedagógico-performativas interculturais, desfolclorizantes e decoloniais. Os três conceitos podem ser entendidos como práticas emancipatórias que buscam produzir interação entre as crianças e as culturas populares, por meio da interculturalidade (o encontro dos saberes e poderes dos que fazem a cultura popular), da desfolclorização (valorização dos saberes originários e ancestrais dos povos afro-indígenas com sua historicidade, autoria, existência e resistência) e da descolonização (a libertação das hegemonias criadas pelas colônias).

Não posso deixar de citar aqui a Lei nº 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas e abriu espaço às instituições de educação infantil para também trabalhar a educação para as relações étnico-raciais, que traz o seguinte princípio: “[...] consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e discriminação” (BRASIL, 2004, p. 14). A partir desse princípio, penso na desfolclorização das brincadeiras populares por meio das práticas pedagógico-performativas como possibilidade de fomentar ações capazes de promover consciência política e histórica da diversidade entre as crianças, fortalecer suas identidades negras, reafirmar seus direitos de brincar e combater qualquer forma de racismo e discriminação. Comparo essas práticas pedagógico-performativas com o processo de aprender-ensinar-aprender defendido pela professora Petronilha B. Gonçalves e Silva como:

Processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados como outras pessoas diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de cultura, de choques e trocas entre jeitos de ser, viver, de relações de poder (SILVA, 2011, p. 13).

As professoras e crianças da educação infantil ressignificam positivamente, apoiadas em valores próprios a seus pertencimentos étnico-raciais e às suas condições sociais, as brincadeiras populares, com seus jeitos de ser, viver e pensar. Ainda assim, nessas práticas pedagógico-performativas, as crianças desfolclorizam-se no encontro com os saberes originários ou tradicionais, na vivência coletiva, nos atos de brincar-existir-resistir e nos seus empoderamentos da cultura negra e indígena. Junto com as professoras, com os mestres e os brincantes, elas aprendem os saberes afrodiáspóricos herdados e guardados pelos mestres e brincantes da cultura popular, brincando de Cambindas, Negas da Costa ou Guerreiro Alagoano.

É interessante pensar que, nesse processo pedagógico-performativo entre professoras e crianças, as brincadeiras populares se transformam em práticas pedagógicas-performativas desfolclorizantes, uma vez que as professoras brincam com as crianças; identificam-se com os elementos culturais das brincadeiras; possuem uma sensação de pertencimento ao lugar onde as brincadeiras ocorrem; desestabilizam os papéis institucionalizados da docência; ampliam seus repertórios estético-poéticos; sentem prazer de brincar e reinventar os saberes populares de mestres e brincantes.

As crianças pequenas são partícipes desse processo de reinvenção pedagógico-performativa de historicidade, de autoria, de existência e resistência. Elas são sensíveis aos sons, às rimas, ao ritmo dos cantos, aos gestos, aos movimentos e às coreografias que giram em torno das brincadeiras populares.

Vale salientar que as educadoras da educação infantil, portanto, são sujeitos socio-históricas, pois, dotadas de uma variedade de conhecimentos e saberes da docência, praticam as brincadeiras populares, evidenciam rupturas, criatividade, ludicidade e promovem a valorização das suas identidades culturais, assegurando a melhoria da qualidade de vida por intermédio dos processos pedagógico-performativos.

Os processos vivenciados pelas crianças pequenas nas brincadeiras populares são plásticos, maleáveis e criativos e trazem demonstrações de performances da vida cotidiana nos jogos e nas situações vivenciadas pelos brincantes. Eles têm seus significados políticos e sociais, já que desafiam os costumes e promovem performances com seus próprios corpos.

O aprofundamento dos conceitos de historicidade, autoria, existência e resistência, presentes nas brincadeiras populares e que se transformam em práticas pedagógico-performativas de desfolclorização, pode ser entendido como uma arte espetacular, prática corporal, experiência coletiva, ação e intervenção na vida das crianças. São ações que (re)inventam formas renovadas de interação, para além da demarcação de saberes e conhecimentos do currículo escolar e promovem a integração entre mestres, brincantes adultos, professoras e crianças, valorizando os saberes originários e pertencimentos afro-indígenas, as práticas culturais antirracistas e o prazer de brincar.

A partir dessas premissas, acredito nos estudos da performance na educação infantil como forma de ruptura e suspensão dos campos de experiências, capazes de gerar outras experiências, presentes numa dimensão extracotidiana, e de abrir caminhos para novas aprendizagens e desenvolvimentos pluriculturais às crianças.

Por fim, foram tantas as experiências desfolclorizantes, vivenciadas entre os brincantes, professoras e crianças, que a pesquisa se tornou cada vez mais leve e prazerosa. Acabei sendo partícipe ativo nos processos, brinquei, cantei, dancei, atuei nos bastidores, sem perder, assim espero, minha identidade como pesquisador. Aprendi a pesquisar com as crianças, às vezes um tanto confuso na hora de questioná-las, mas as conversas pluralizaram meus saberes e minhas práticas de vida, de docente e de brincante.

Investigar como as professoras transformavam as suas práticas pedagógico-performativas nas brincadeiras populares extrapolou minha primeira pergunta da pesquisa e me ensinou que os mestres e os brincantes das três brincadeiras populares são pluriconhecedores dos saberes

populares, originários e ancestrais, e que as professoras ressignificam esses saberes nas instituições de educação infantil, enquanto as crianças as praticam aprendendo, performando e brincando.

Escrever esta tese me proporcionou novos modos de ver a infância, de relacionar as crianças e a cultura popular e, acima de tudo, aprender a brincar com os brincantes, as professoras e as crianças e superar minhas dificuldades de escrita, de desenvolvimento cognitivo, político e cultural.

Defendo, portanto, a desfolclorização desses saberes na educação infantil, dando-se o devido valor e reconhecimento a todas as formas de expressão, performances e práticas pedagógico-performativas afro-indígenas, presentes nas brincadeiras populares Cambindas, Negas da Costa e Guerreiro Alagoano.

Finalizo com uma mistura de versos das três brincadeiras populares:

Fui brincar com as crianças
E aprender a cambindar
Brincadeiras populares
Que são para desfolclorizar

Nega da Costa pra lá
Nega da Costa pra cá
Vamos desfolclorizar
Com a cultura popular.

Não quero viver sozinho
Quero de guerreiro brincar
Com as práticas pedagógico-performativas
A vida vai melhorar (Bruno Duarte, 24/09/2021).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Carmem Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papirus, 1994.
- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas** – Educação Infantil. Maceió: SEDUC-AL, 2019.
- ALBUQUERQUE, Cláudia Correia Laurindo. **Entrevista**. Quebrangulo - AL, junho de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.
- ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros com oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Tomos 1, 2 e 3. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.
- AYRES, Francisco Rogers Cavalcanti. **Balé Folclórico de Alagoas**: 37 anos de história e os processos criativos na espetacularidade folclórica alagoana. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Alagoas, Minter, UFAL/UFBA, Maceió, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força** – Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERLIM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Editora Lê, 2012.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocenologia e a Cena Baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. A presença do corpo em cena nos estudos da performance e na etnocenologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 2, p. 346-359, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BONATTO, Mônica Torres; ICLE, Gilberto. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: MEC, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1995). **O que é Folclore**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Théo. **Folguedos Natalinos**. 3. ed. Maceió: Museu Théo Brandão – UFAL, 2003.

BRANDÃO, Théo. **O Reisado Alagoano**. Maceió: Edufal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, n. 98, Brasília, 2016. p. 44-45.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASILEIRO, Jeremias. Nas congadas, os corpos falam, descolonizam e coexistem religiosamente com suas danças rituais. In: BRONDANI, Joice Aglaes; HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo (Org.). **Práticas Decoloniais nas Artes da Cena**. São Paulo: Giostri, 2020.

BRITO, Lúcia Helena de. **O espetáculo das tradições: um estudo sobre as práticas de culturas populares no cariri cearense**. 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARLSON, Marvin. **Performance uma Introdução Crítica**. Tradução Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARTA Nacional do Folclore Brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1., 1951, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UNESCO; Comissão Nacional de Folclore, 1951.

CARTA Nacional do Folclore Brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UNESCO; Comissão Nacional de Folclore, 1999. p. 197-204.

CARVALHO, José Jorge de. SOBRE O NOTÓRIO SABER DOS MESTRES TRADICIONAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E DE PESQUISA. In: **Cadernos de Inclusão** n. 08. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/425739129/Cadernos-de-Inclusa-o08-Noto-rio-Saber>. Acesso em 29/11/2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 14, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo. A Pedagogia do Cotidiano na e(da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Global, 1969.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore Brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Global, 2012.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Entendendo o Folclore. In: SILVA, René Marc da Costa (Org.). **Cultura Popular e Educação – Salto para o Futuro**. Brasília: Salto para o Futuro; TV Escola; SED/MEC, 2008. p. 21-24.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Reconhecimentos: antropologia, folclore e cultura popular**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. A festa em perspectiva antropológica: carnaval e os folguedos do boi no Brasil. **Artelogie**, n. 4, 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article183>. Acesso em: 08 ago. 2018.

CEGALLA, Domingo Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ana Rita Firmino et al. **Orientações metodológica para produção de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2014.

COSTA, Edymara Diniz; MATSUMOTO, Roberta Kamasaka. Memória de um Quilombo: Kalungas em cena. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 7., 2013, Belo Horizonte, UFMG. **Trabalho apresentado [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

COSTA, Merência Vieira da. **Entrevista**. Viçosa- AL, outubro de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras

e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

DALTRO, Emyle; MATSUMOTO, Roberta Kumasaka. Processo de Composição/ensino/aprendizagem em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v. 6, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2016.

DANTAS, Carmem Lúcia; APLATO, Douglas. **Alagoas Popular: Folguedos e Danças da Nossa Gente**. Fascículo 1 ao 10. Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2013.

DUARTE, Abelardo. **Folclore Negro das Alagoas**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2010.

DUMAS, Alexandra Gouvêia. **Mouros e Cristãos** – cenas de um folguedo popular na cidade de Prado – BA. 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ESTEVAM, Carlos. **Cultura popular posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FABRINE, Verônica. Préfácio & Desprefácio. In: BRONDANI, Joice Aglaes; HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo (Org.). **Práticas Decoloniais nas Artes da Cena**. São Paulo: Giostri, 2020.

FANON, Franz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução: Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens Infantis** – outras leituras. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

FERRAZ, Renato. Narrativa do jornalista no Programa Terra e Mar. **Jornal Gazeta**, TV Gazeta, Quebrangulo, 2015.

FERREIRA, Amauri Alves (Mestre Boba). **Entrevista**. Quebrangulo - AL, junho de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

FERREIRA, Roberval. Entrevista concedida ao Jornal Gazeta de Alagoas. **Jornal Gazeta**, TV Gazeta, Quebrangulo, 2013.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros** – uma etnografia de brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARRABÉ, Laure. **Les Rythmes d'une Culture Populaire**: les politiques du sensible dans le maracatu-de-baque-solto, Pernambuco, Brésil. 2010. Tese (Doutorado em Estética, Ciências e Tecnologias das Artes) – Université Paris 8, Paris, 2010.

GARRABÉ, Laure. O estudo das práticas performativas na perspectiva de uma Antropologia da Estética. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 62-92, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 08 ago. 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão Técnica de Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador** – saberes construídos nas lutas emancipatórias. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Jean Carlos; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Dossiê – Teatrilidade, Performance e Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, jan./fev. 2018.

HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, dez. 2005.

HARTMANN, Luciana. Pequenos Narradores e Suas Performances de Fascínio e Assombro. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 191-217.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-527, 2014.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performance narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

HARTMANN, Luciana. Performance e protagonismo em narrativas de crianças imigrantes. **Anais da ABRACE**, Campinas, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4026>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **REVISTA NUPEART**, Florianópolis, v. 24, 2020.

HARTMANN, Luciana; SOUZA, Jonielson Ribeiro de; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Tomo**, São Cristóvão, n. 37, jul./dez. 2020.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. Para Apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 09-22.

ICLE, Gilberto. Como descrever os processos de criação das práticas performativas?. In: ICLE, Gilberto. **Descrever o Inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. p. XXXV-XXXVII.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola.

KOTTAK, Conrad Phillip. **Um espelho para a humanidade** – uma introdução à antropologia cultural. 8. ed. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Revisão técnica: Carlos Caroso. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LAPLANTINE, François. **A Descrição Etnográfica**. Tradução de João Manoel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEÃO, José Antonio Carneiro. **Saber brincante: cosmovisão e ancestralidade como processo educativo**. 2011. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LEWINSOHN, Ana Caildas. A cena como brincadeira: experimentos com teatro e cultura popular. In: BRONDANI, Joice Aglaes; HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo (Org.). **Práticas Decoloniais nas Artes da Cena**. São Paulo: Giostri, 2020.

LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “Motrizes Culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 8, n. 16, jul./dez. 2011.

LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Jr et al. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LIMA, Derlanderson Rógenes Ferreira de. Entrevista concedida ao Programa Terra e Mar. **Terra e Mar**, TV Gazeta, Quebrangulo, 2015.

LIMA, Derlanderson Rógenes Ferreira de. **Entrevista**. Quebrangulo - AL, outubro de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

LIMA, Rossini Tavares de. **A ciência do Folclore**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta J. D. et al. (Org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. Notas sobre a noção de autoria no cinema. **Contemporânea** – Revista de Cinema e Cultura, Salvador, v. 6, n. 2, 2008.
- MARCILIO, Ana Oliva. **Caderno de Experiência**: assim se brinca. Curadoria Avante-educação e Mobilização social, Instituto C&A. Salvador: AVANTE, 2013.
- MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores associados, 2011.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- MATSUMOTO, Roberta Kumasaka. Sentidos do corpo em cena. In: CONGRESSO DA ABRACE, 7., 2014, Belo Horizonte, UFMG. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural** – Iniciação, teoria e temas. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MENEZES, Maria Elza de. **Entrevista**. Viçosa - AL, outubro de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marcos Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017.
- MONTEIRO, Marianna. **Dança Popular**: Espetáculo e Devoção. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.
- MORAIS FILHO, Melo. **Festas e Tradições Populares no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.
- NÊGA DA COSTA. Direção, roteiro e produção: Joelson de Oliveira. Quebrangulo: Instituto Marlin Azul, 2017. (Revelando os Brasis, ano VI).
- NÊGA DA COSTA – Fevereiro de 1910. **Folder**. Quebrangulo: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2018.

NOGUEIRA, Liara. Narrativa da jornalista no Programa Terra e Mar. **Jornal Gazeta**, TV Gazeta, Quebrangulo, 2015.

OLIVEIRA, Quitéria Jorge de Melo (Mestra Quitéria). **Entrevista**. Viçosa - AL, junho de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

OLIVEIRA. Alaíde Lisboa. **A bonequinha preta**. 3. ed. São Paulo: Editora Lê, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra prática educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2 p. 139-158, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia Crítico-performativa entre o próprio e o comum no espaço-tempo-escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 29-44, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; CONTE, Eliane. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem a linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sérgio. A Pedagogia da Performance: da presença, do humor, e do riso na prática pedagógica. **Contrapontos**, Itajaí, v. 12, p. 335-340, 2012. Disponível em: <http://www.univali.br/contrapontos>. Acesso em: 13 dez. 2016.

PHELAN, Peggy. Ontologia del performance: representación sin reproducción. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de la Performance**. México: FCE; Instituto Hemisférico de Performance y Política; Tisch School of the Arts; New York University, 2011.

PORTO DE PEDRAS. Prefeitura Municipal de Porto de Pedras/AL. Secretaria Municipal De Educação. Lei nº 646/2015 de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação – Decênio 2015-2025. **Diário dos Municípios**, Porto de Pedras, 2015.

PRADIER, Jean-Marie. Em busca de uma genética do inapreensível. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Descrever o Inapreensível- Performance, pesquisa e pedagogia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. p. I-XXXIV.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e Ensaios de Promessa**: um re-estudo etnomusicológico entre quilombos do sul do Brasil. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

QUEBRANGULO. Prefeitura Municipal de Quebrangulo/AL. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 766/2015 de 19 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação – Decênio 2015-2025. **Diário dos Municípios**, Quebrangulo, 2015.

QUEBRANGULO. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Quebrangulo, 2019.

QUEIROGA, Eduardo. **Da assinatura à postura: a construção da autoria na fotografia documental**. 2016. 255 f.: il., fig. Orientador: José Afonso da Silva Júnior. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-228.

RAIZER, Dione. **Boi-de-mamão: uma brincadeira de rua no chão da educação infantil: diálogos com a cultura popular**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. 4. ed. Maceió: Edufal, 2013.

RESENDE, Flávia Almeida Vieira. O arquivo e o repertório – performance e memória cultural nas américas de Dyana Taylor. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 248-251, maio/ago. 2014.

ROCHA, José Maria Tenório. **Quebrangulo, Quebrangulo, sempre serás**. Quebrangulo/AL: Prefeitura Municipal de Quebrangulo, 1996.

ROCHA, José Maria Tenório. **Folclore Brasileiro** – Alagoas. Brasília: Funarte, 1997.

ROMERO, Sílvio (1883). **Compêndio de História da Literatura Brasileira**. Organização de Luiz Antônio Barreto. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Universidade Federal de Sergipe, 2001.

SANTOS, Bartolomeu Francisco dos (Mestre Berto). **Entrevista**. Porto de Pedras - AL, junho de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Elba. **Entrevista**. Porto de Pedras - AL, março de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

SANTOS, Josimar Batista dos. **Boi-bumbá: tradição da comemoração da identidade cultural nordestina em Porto Velho-RO**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Maria Walburga dos. Felicidade Guerreira: brincar do quilombo. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). **Jogos e Brincadeiras** – tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Mesalas Ferreira. Tempo, Folguedos e Narrativas nos circuitos da cultura popular em Sergipe. **ACENO**, v. 4, n. 7, p. 210-224. jan./jul. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visíveis**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SCHECHNER, Richard. **Performance** – Teoria & Practicas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies*: na introducion. New York: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, UNIRIO, n. 12, p. 25-50, 2004

SCHECHNER, Richard. Pontos de Contatos Revisados. In: DAWSEY, John C. et al. (Org.). **Antropologia e Performance** – ensaio na pedra. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SCOTT, Joan o Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Adenise da Conceição. **Entrevista**. Porto de Pedras - AL, março de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius et al. (Org.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.

TAGG, John. **El peso de la representación**: ensayos sobre fotografías e historias. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2005.

TAGG, John. **The disciplinary frame**: photographic truths and the capture of meaning. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a.

TAYLOR, Diana. Traduzindo Performance. In: DAWSEY, John C. et al. (Org.). **Antropologia e Performance** – ensaio na pedra. São Paulo: Terceiro Nome, 2013b.

TENÓRIO, Flávia de Araújo. **Entrevista**. Quebrangulo - AL, outubro de 2018. Entrevista realizada por Bruno Rogério Duarte da Silva para a pesquisa - Entre brincantes, brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil. 2018.

TENÓRIO, José Maria. **Folclore Alagoano, folguedos**. Maceió: Folheto Folguedos Populares, 1998.

TÉRCIO, Daniel. Lançar o futuro (dança e desfolclorização). In: PÉDEXUMBO (Ed.). **Contra Danças não há argumentos**. Lisboa: PédeXumbo, 2006. p. 46-54.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **O Bumba meu boi como fenômeno estético**. 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

VIÇOSA. Prefeitura Municipal de Viçosa/AL. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 902/2015 de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação – Decênio 2015-2025. **Diário dos Municípios**, Viçosa, 2015.

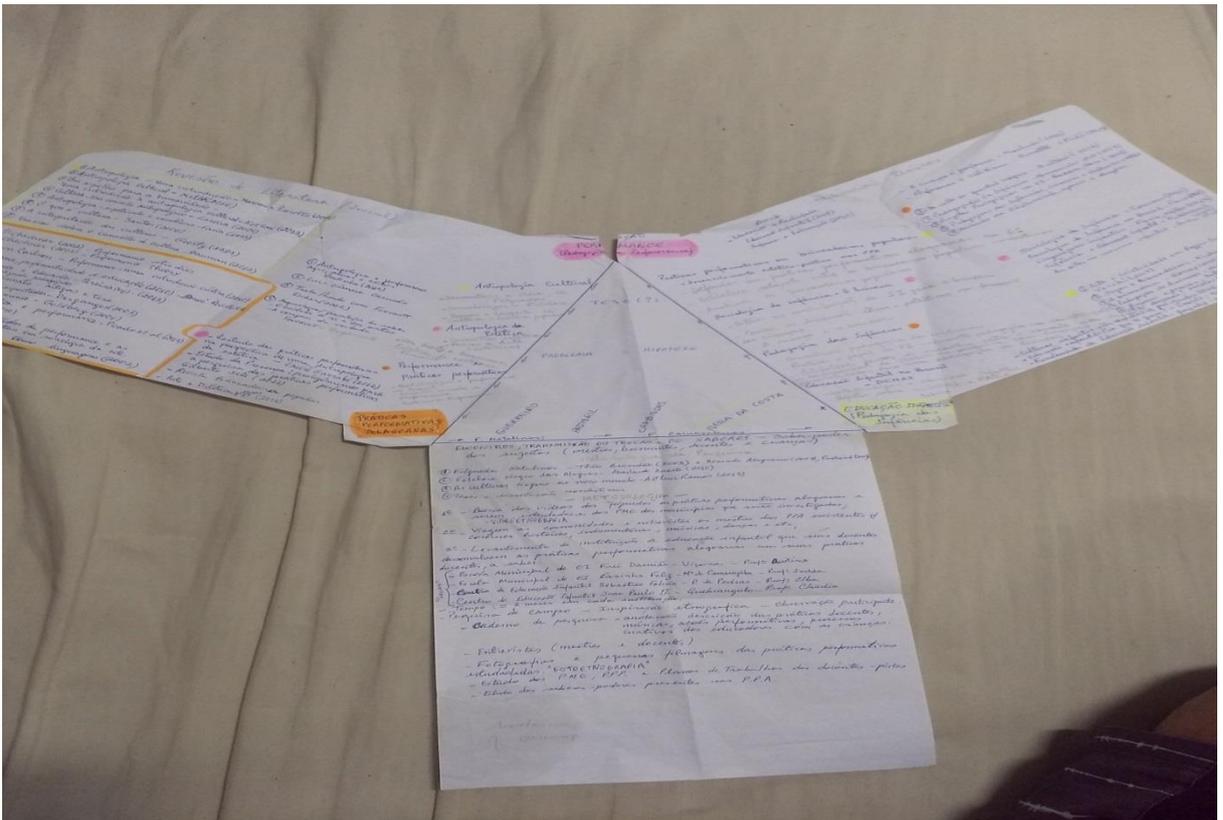
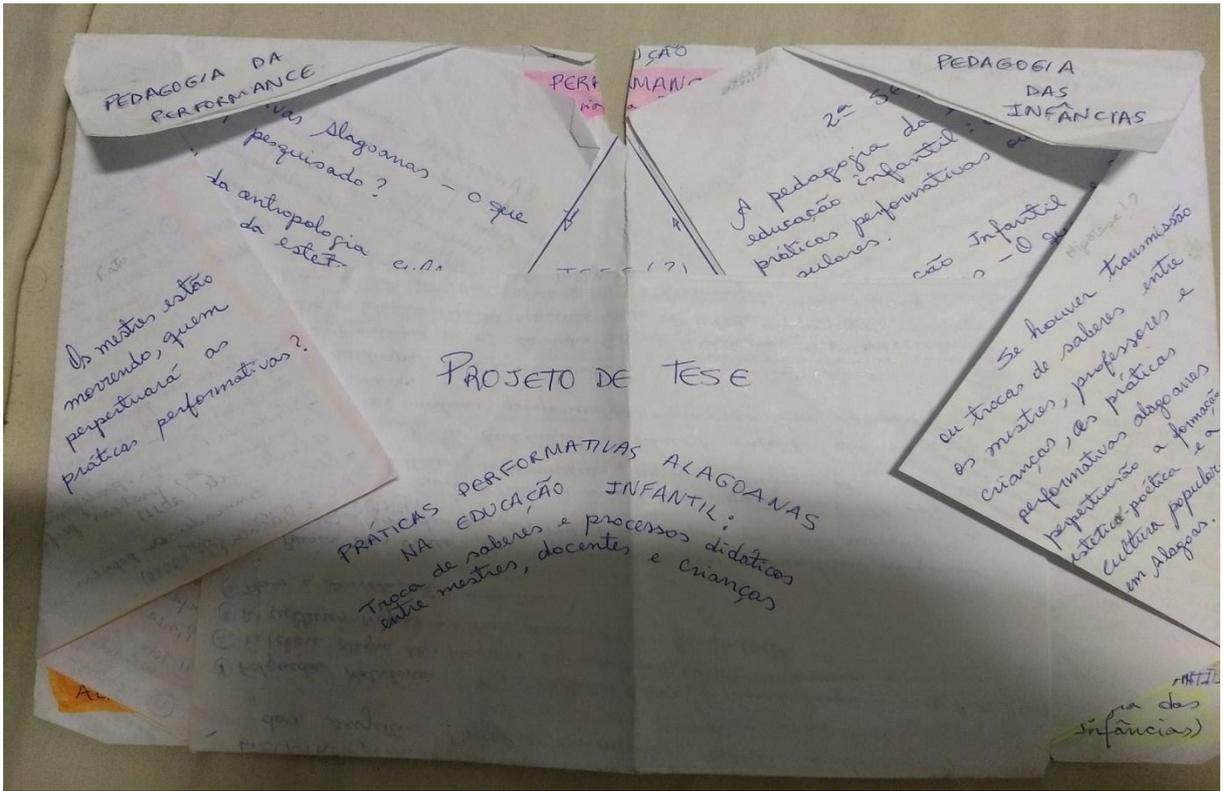
VIEIRA, Marcílio de Souza. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo de no riso. 2010. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e Missão** – O Movimento Folclórico Brasileiro, 1947-1964. Rio de Janeiro: Funarte /Fundação Getúlio Vargas, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil** – uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUMTHOR, Paul. Em torno da ideia de performance. In: ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A – ORIGAMI: CACHORRINHO DO PROJETO DE TESE



performance

Referências teóricas

Revista
- Educação e Realidade
Educação Infantil (2015)
Infância e Educação (2010)

- A criança e performer - Machado (2010)
- Performar o cotidiano - Bonatto & Fuad (2014)

Práticas performativas ou brincadeiras populares
- Desenvolvimento estético-poético nas PPA.
- Defender as práticas performativas
- Estabelecer relações entre as brincadeiras populares
- Analisar as brincadeiras populares
- Sociologia da infância - O brincar
- Situar as contribuições da SI para o brincar
- Pensar as dimensões éticas e políticas na formação das crianças.
- A criança e o brincar

- ① De volta ao quintal mágico - Buitoni (2006)
- ② Pedagogias da Infância - Fomoso et al (2007)
- ③ Projetos Pedagógicos na EI - Barbosa, Horn (2008)
- ④ Pedagogias das Infâncias, Crianças e Idades - UFRGS
- ⑤ Decêncios na EI, currículo, espaços e tempos.

Pedagogia das Infâncias

Sociologia da Infância - Corsaro (2011)
Sociologia da Infância no Brasil - Faria (2011)
Linguagens infantis - Faria, Mello (2014)
Infância e Educação Infantil - Kuhlmann Jr. (2015)
As artes no universo infantil - Cunha et al (2017)

Conceituar pedagogia das infâncias
- Pontuar o papel da PI enquanto pedagogia em construção
- Estabelecer pontos de encontro entre o conceito de pedagogia das infâncias e possibilidades para uma pedagogia do brincar
- Educação Infantil no Brasil

- ① Arte e Criatividade em Reggio Emilia - Vecchi (2017)
- ② Jogos e Brincadeiras - Kishimoto, Santo (2016)
- ③ A brincadeira - Garvey (2015)
- ④ Pedagogia do Brincar - Horn et al (2012)
- ⑤ Brincar e pensar - Siltz (2012)
- ⑥ Brincar? Moxley (2002)
- Culturas infantis em creches e pré-escolas (2011)
- Educação infantil - Pra que te quero? - Cravidy; Koercher (2001)
- Fundamentos da Educação Infantil - Gonzalez - Mena (2019)

Contextualizar a educação infantil
Biblioteca sobre as DCNEI e BNCC
Soballa

EDUCAÇÃO INFANTIL
Pedagogia das Infâncias

Revisão de Literatura (Inicial)

- 1) Antropologia - Uma introdução - Marconi e Presotto (2006)
- 2) Antropologia Cultural - Melló (2016)
- 3) Um espelho para a humanidade - Uma introdução à antropologia cultural - Kottak (2013)
- 4) Cultura - Um conceito antropológico - Haráia (2004)
- 5) Antropologia - espetáculo e excelência - Faria (1993)
- 6) O que é cultura - Santos (2006)
- 7) A interpretação das culturas - Geertz (1989)
- 8) Ensaio sobre o conceito de cultura - Bauman (2012)

- 9) Schechner (2002) - Performance studies
- 10) Schechner (2003) - Performance theory
- 11) Marvin Carlson - Performance - uma introdução crítica (2010) - Dissi Revista ER
- 12) Performance, performatividade e educação (2010) - Dissi Revista ER
- 13) Performance e Educação: - Pereira (04) - (2013)
- 14) Ickle e Boninato - artigos e tese
- 15) A Pedagogia do espectador - Desganges (2003)
- 16) A arte da performance - Goldberg (2006)
- 17) Experiência estética e performance - Picado et. al (2014)
- 18) Pineau - artigos (2010)
- 19) Teixeira (1997) - Os estudos da performance e as metodologias experimentais em sociologia da arte.
- 20) Cohen - Performance e como linguagem (2002)

- 1) Antropologia e performance aqui, ali e aonde Godinho (2014)
- 2) Luis Câmara Cascudo
- 3) Trabalhando com Foucault Finker (2012)
- 4) Arqueologia/genalogia do saber - O cuidado de si e dos outros - A coragem da verdade. FOUCAULT - Inspirações

- Estudo das práticas performativas na perspectiva de uma Antropologia da estética. - Laura Garrabi (2012)
- Estudo da Presença: preleções para a pesquisa das práticas performativas Gilberto Ickle (2011)
- Revista Brincadeiras populares
- Arte e Didática (2010)

Antropologia Cultural

Demonstração a vida de

Antropologia da Estética

Construção da Arte (Cultural)

Performance

Práticas performativas

Ver Geertz e Benjamin

Estética de arte de Foucault

PRÁTICAS PERFORMATIVAS ALAGANA

AGPANNAS

F. Natalinos; F. Carnavalescos

ENCONTROS, TRANSMISSÃO OU TROCAS DE SABERES - Sobre-poder dos sujeitos (mestres, brincantes, docentes e crianças).

Metodologia de Pesquisa.

① Folclore Natalino - Théo Brandão (2003) e Resado Alagoano (2007), Postel (2009)

② Folclore Negro das Alagoas - Aberlândo Duarte (2010)

③ As culturas Negras no novo mundo - Arthur Ramos (2013)

④ Teses e dissertações nordestinas.

- METODOLOGIA -

1º - Busca dos vídeos dos "folcledos" ou práticas performativas alagoanas a serem estudadas e dos PME dos municípios que serão investigados;
- VIDEOETNOGRAFIA

2º - Viagem as comunidades e entrevistas os mestres das PPA existentes e conhecer histórias, indumentárias, músicas, danças e etc;

3º - Levantamento de instituições de educação infantil que seus docentes desenvolvem as práticas performativas alagoanas em suas práticas docentes, a saber:

"locus"

- Escola Municipal de EI Frei Damião - Vigosa - Profª Dirléia
- Escola Municipal de EI Casinha Feliz - Mº de Camaragibe - Profª Ivailda
- Centro de Educação Infantil Sebastião Falcão - P. de Pedras - Profª Elba
- Centro de Educação Infantil João Paulo II - Quebrangulo - Profª Cláudia

- Tempo: ≈ 2 meses em cada instituição.

- Pesquisa de campo - Inspiração etnográfica - observação participante.

- Caderno de pesquisa - anotações descrição das práticas docentes, músicas, ações performativas, processos criativos dos educadores com as crianças.
- Entrevistas (mestres e docentes)
- Fotografias e pequenas filmagens das práticas performativas estudadas. "FOTOETNOGRAFIA"
- Estudo dos P.M.E, P.P.P. e Planos de Trabalho dos docentes - pintos
- Estudo dos saberes-poderes presentes nas P.P.A.

EDUCAÇÃO (Pedagogia Infância)

ANEXO A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Prefeitura Municipal de Quebrangulo – AL
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Educação Infantil João Paulo II

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitamos o pesquisador **Bruno Rogério Duarte da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “**Entre brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas-Brasil**”, que está sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Icle, cujo objetivo é problematizar, analisar e compreender como as brincadeiras populares alagoanas (*Guerreiro, Nega da Costa e Cambindas*) se tornam práticas pedagógicas com as crianças na educação infantil, no Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) aos requisitos das Resoluções sobre ética na pesquisa do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer consubstanciado devidamente aprovado pela comissão de avaliação do projeto, e o encaminhamento para o Comitê de Ética em Pesquisa.

Quebrangulo - AL, em 04 de outubro de 2018

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO B – MODELO DE TALC DAS CRIANÇAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este papel tem um nome estranho, ele se chama “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”, e é na verdade um documento que explica o que iremos fazer durante esta pesquisa e quais são seus direitos de participante.

Depois de lermos juntos, você poderá levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou responsável, antes de assiná-lo e/ou dizer (por vídeo) que você quer participar e me ajudar nesse trabalho de pesquisa.

Mas não fique preocupado(a), você pode mudar de opinião em qualquer momento das conversas/entrevistas, ok?

O que será feito?

- A gente vai se encontrar na escola, todas as quintas e sextas durante três meses consecutivos. E sempre que puder faremos uma roda de conversa com você e seus colegas.

- Sempre que houver ensaios da brincadeira popular que você participa, eu vou gravar ou fotografar as ações do grupo e em seguida teremos uma conversa coletiva ou individual (junto com a professora ou outros colegas) e esta poderá ser gravada ou filmada.

- Durante os três meses faremos atividades de conversas, desenhos, artes manuais, escrita e fotografia ou vídeos.

- Caso você não queira participar da brincadeira popular, da pesquisa ou atividade pedagógica, você poderá não realizá-la.

- Tudo aquilo que a gente produzir nos encontros vai ser registrado e guardado por mim de forma segura.

- As falas, textos, atividades escritas, fotografias e vídeos serão utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar seu nome real. Nas pesquisas a gente costuma inventar um nome fictício, para ninguém nos reconhecer. Mas você pode reconhecer seus próprios trabalhos.

- Eu não vou falar com ninguém o que você conhece, o que você me falou nas conversas ou entrevista sobre a brincadeira popular.

Depois de ter lido ou escutado e entendido, o que vai ser feito nessa pesquisa. Eu,

Assinatura da Criança aceitando participar da pesquisa

Ou

() Aceito participar da pesquisa, confirmando por meio de um vídeo em _____ - AL, em ____ de _____ de 2019.

Bruno Rogério Duarte da Silva
Doutorando em Educação - UFRGS

ANEXO C – MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS

CARTA (CONVITE) DE APRESENTAÇÃO

_____, ____ de _____ de 2019.

CONVITE

Estimados pais e/ou responsáveis,

Gostaria de lhes fazer um convite. E espero que, por meio desta carta de apresentação, eu consiga explicar a importância que ele tem para mim.

Eu sou Bruno Rogério Duarte da Silva, pedagogo, mestre em educação pela Universidade Federal de Alagoas, professor da Universidade Estadual de Alagoas e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Meu interesse de estudo é conhecer a brincadeira popular _____, vivenciada pelas crianças da pré-escola _____ da _____ instituição _____.

Estarei por um período de três meses como observador participante com as crianças e a sua professora. Tenho como objetivo problematizar, analisar e compreender como as brincadeiras populares alagoanas (*Guerreiro, Nega da Costa e Cambindas*) se tornam práticas performativas e pedagógicas com as crianças na educação infantil.

É com esse objetivo que eu gostaria de convidar seu/sua filho/a para participar desta pesquisa acadêmica.

As crianças que participarão da brincadeira popular terão diversas atividades pedagógicas em sala de aula e realizarão ensaios e apresentações no cotidiano escolar. Sempre que puder farei rodas de conversas coletivas e/ou conversarei individualmente com seu/sua filho/filha sobre assuntos relacionados aos seus sentimentos, saberes, significados e ações no que dizem respeito à brincadeira popular que ele/ela pratica na instituição de educação infantil.

Como também sou professor, conheço bem as metodologias adotadas na educação infantil e acompanharei a rotina de trabalho da professora com as crianças e com os mestres e brincantes da cultura popular do município.

Agradeço imensamente a atenção de vocês e gostaria de lembrar que a participação das crianças nas atividades de pesquisa é algo muito ético e importante.

Espero contar com a ajuda e colaboração de vocês nesta etapa do meu trabalho. Caso vocês autorizem a participação de seu filho/a, mando anexado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, com dados mais específicos da pesquisa e os direitos das crianças entrevistadas ou ouvidas, que precisa ser assinado por um responsável. Qualquer dúvida vocês poderão entrar em contato comigo por telefone (82) 99334-7355 ou mesmo pessoalmente, já que estarei todas as quintas e sextas na escola no período de _____ a _____ de 2019.

Desde já muito obrigado.
Bruno Rogério Duarte da Silva

ANEXO D – MODELO DE TCLE DOS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio deste, convidá-lo(a) a autorizar a participação do seu/sua filho/a em uma pesquisa na área de Educação, conduzida pelo doutorando e pesquisador **Bruno Rogério Duarte da Silva**, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Icle, do Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento visa a assegurar os direitos dos participantes do estudo, e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

O objetivo desta pesquisa é problematizar, analisar e compreender como as brincadeiras populares alagoanas (*Guerreiro, Nega da Costa e Cambindas*) se tornam práticas performativas e pedagógicas com as crianças na educação infantil.

A metodologia da pesquisa é de inspiração etnográfica, com base na observação participante do pesquisador com as crianças da pré-escola em instituições públicas de educação infantil em Alagoas, com suas professoras e com os mestres das brincadeiras populares nas comunidades.

As crianças participantes terão seus nomes mantidos, quando forem divulgados em qualquer produção científica que venha a ser produzida pelo pesquisador, como a tese, artigos ou relatórios. Serão realizadas filmagens, vídeos ou fotografias, e os procedimentos realizados neste estudo, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos aos participantes.

A participação nesta pesquisa é voluntária e seu/sua filho/a poderá desistir de participar ou se recusar a participar, retirando esse consentimento a qualquer tempo até a publicação da tese, sem qualquer prejuízo ou penalidade. A pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa para você, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração pela participação da criança.

Os dados e informações pessoais fornecidos ao longo da pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador, que se compromete a utilizá-los apenas para os fins científicos propostos nesta pesquisa.

Considerando as informações acima, manifeste, de forma livre e esclarecida, seu interesse em autorizar a participação de seu/sua filho/a na pesquisa, fornecendo os dados abaixo e rubricando ambas as páginas:

Eu, Sr(a). _____, após ter esclarecido(a) todas as dúvidas, considero-me informado(a) sobre esta pesquisa, conduzida por Bruno Rogério Duarte da Silva, que tem como tema “**Entre brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas - Brasil**”, e autorizo a participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa, bem como o uso das falas, fotografias e vídeos na produção da sua tese de doutorado em Educação.

_____ - AL, em ___ de _____ de 2019.

Assinatura de um responsável pela criança

Bruno Rogério Duarte da Silva
Doutorando em Educação - UFRGS

ANEXO E – MODELO DE TCLE DOS MESTRES, BRINCANTES E PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio deste, convidá-lo(a) a autorizar a sua participação em uma pesquisa na área de Educação, conduzida pelo doutorando e pesquisador **Bruno Rogério Duarte da Silva**, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Icle, do Programa de Pós-graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento visa a assegurar os direitos dos participantes do estudo, e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

O objetivo desta pesquisa é problematizar, analisar e compreender como as brincadeiras populares alagoanas (*Guerreiro, Nega da Costa e Cambindas*) se tornam práticas performativas e pedagógicas com as crianças na educação infantil.

A metodologia da pesquisa é de inspiração etnográfica, com base na observação participante do pesquisador com crianças da pré-escola em instituições públicas de educação infantil em Alagoas, com suas professoras e com os mestres das brincadeiras populares nas comunidades. Os participantes terão seus nomes divulgados em qualquer produção científica que venha a ser produzida pelo pesquisador, como tese, artigos ou relatórios. Serão realizadas filmagens, vídeos ou fotografias, e os procedimentos realizados neste estudo, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos aos participantes.

A participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá desistir de participar ou se recusar a participar, retirando esse consentimento a qualquer tempo até a publicação da tese, sem qualquer prejuízo ou penalidade. A pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa para você, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração pela sua participação.

Os dados e informações pessoais fornecidos ao longo da pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador, que se compromete a utilizá-los apenas para os fins científicos propostos nesta pesquisa.

Considerando as informações acima, manifeste, de forma livre e esclarecida, seu interesse em participar da pesquisa, fornecendo os dados abaixo e rubricando ambas as páginas:

Eu, Sr(a). _____, considero-me informado(a) sobre esta pesquisa, conduzida por Bruno Rogério Duarte da Silva, que tem como tema “**Entre brincantes, professoras e crianças: um estudo sobre as brincadeiras populares na educação infantil em Alagoas - Brasil**”, e autorizo a minha participação e uso de minhas falas, fotografias e vídeos na produção da sua tese de doutorado em Educação.

_____ - AL, em ___ de outubro de 2018.

Assinatura do Participante

Bruno Rogério Duarte da Silva
Doutorando em Educação - UFRGS