

O congo de máscaras na Educação Infantil: (Des) mascarando o ser e o saber do Brasil afro- indígena

Julia Muniz¹

Resumo

O congo de máscaras na Educação Infantil é objeto deste artigo e tem o intuito de fazer conexões entre as crianças pequenas e o saber do Brasil afro-indígena a partir de uma perspectiva decolonial. Considera o papel fundamental das professoras ao promoverem essa discussão para a constituição das identidades das crianças. Para compreensão do Congo no ensino da Arte na Educação Infantil e para fundamentar os diálogos do projeto educativo em Arte, dialoga com Moura (2017), Silva (2018), Ostetto (2017) e Santos (2016). Em seu *corpus* de análise, reitera a discussão de que o congo capixaba é um conteúdo importante para uma formação estética, ética e de respeito às diferenças. Como resultado, infere que o congo traz elementos que apontam caminhos possíveis para a reconfiguração da *práxis*, fazendo um movimento de (Des)mascarar o ser e o saber do Brasil afro-indígena para se trabalhar a arte na Educação Infantil.

Palavras chaves: Congo. Crianças. Arte. Decolonial. Educação Infantil.

Abstract:

The congo of masks in Early Childhood Education is the object of this article and aims to make connections between the young children and the knowledge of Afro-indigenous Brazil from a decolonial perspective. It considers the fundamental role of the teachers in promoting this discussion for the constitution of children's identities. To understand the Congo for the teaching of Art in Early Childhood Education, and to base the Art Educational project dialogues, it talks with Moura (2017), Silva (2018), Ostetto (2017) and Santos (2016), to support the dialogues of the educational project in Art. In his corpus of analysis, he reiterates the discussion that congo capixaba is an important content for aesthetic, ethical and to respect for the differences. As a result, he concludes that the Congo conveys elements which point to possible paths to the reconfiguration of the praxis, making a movement of (Des) masking the being and the knowledge of Afro-indigenous Brazil to work the art in Early Childhood Education.

Keywords: Congo. Children. Art. Decolonial. Child education.

¹ Estudante do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. *E-mail:* <juliamunizsv@gmail.com>

Introdução

Esse escrito apresenta a importância da cultura do congo do Espírito Santo para o ensino contra-hegemônico de Artes Visuais na Educação Infantil. A partir de uma proposta de intervenção da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, este trabalho pretende discutir a relevância do congo de máscaras como conteúdo de Artes nas escolas e a aproximação das crianças com a cultura de matriz africana capixaba.

O congo é uma das maiores e mais antigas manifestações de matriz africana do Espírito Santo, existindo grupos em toda a região da Grande Vitória e também do Sul ao Norte do estado. O congo capixaba foi reconhecido como patrimônio imaterial brasileiro pelo Conselho Estadual de Cultura (CEC), que aprovou o seu registro como Patrimônio Cultural Imaterial do estado do Espírito Santo, no dia 20 de novembro de 1914, conforme declara Silva (2018).

Considerando toda ludicidade que faz parte do ensino e da aprendizagem para as crianças, o congo é uma atividade com diferentes linguagens e nos oferece variadas possibilidades de ensino e aprendizagem de conteúdos e metodologias. De acordo com Ostetto (2017, p. 5), “[...] a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância” são buscas constantes que devemos ter ao trabalharmos com crianças.

Nesse contexto, o congo contribui diretamente para a formação de um repertório amplo, com diversas linguagens, como música, dança e artes visuais e possibilita a experiência com todos os sentidos, seja visual, sonoro ou tátil. Aprender sobre a cultura é parte fundamental da formação social e humana das crianças, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é “[...] conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. A Base também tem como um dos seus objetivos no campo de experiências Eu, Outro e Nós “[...] manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (BRASIL, 2017, p. 45). Sendo assim, entende-se o congo como conteúdo importante para uma formação estética e ética, de respeito às diferenças e que contribui na constituição das identidades das crianças.

Além disso, aprender sobre o congo capixaba pode propiciar também o desenvolvimento da gestualidade, movimentação corporal e expressividade das crianças, pelas danças e *batucadas*, considerando o campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos da BNCC (BRASIL, 2017, p. 47) que propõe “[...] criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”. Sendo assim, além de aproximar as crianças da cultura capixaba, conhecer o congo proporciona às crianças vivências culturais que são ricas para uma formação sensível, social e autônoma.

Nessa perspectiva, organizamos este artigo em três partes, que serão apresentadas após esta introdução. Na primeira delas, *(Des) mascarando o ser e o saber*, faremos uma breve revisão de literatura, dialogando com os autores que fundamentarão a nossa discussão. Em seguida, discorreremos sobre *O cotidiano da escola* e, assim, narraremos nossa inserção nesse espaço vivo e dinâmico que é a Educação Infantil. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais a respeito da discussão realizada.

(Des) mascarando o ser e o saber

Ao observamos os currículos da educação básica, confirmamos que todo conhecimento a ser ministrado é indiscutivelmente sobre vivências e produções de conhecimento relacionados a culturas europeias. Isso acontece porque o currículo voltado para a formação de professores nas universidades brasileiras é hegemônico, como afirma Moura (2017)

A episteme eurocêntrica, única e excludente, já na constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições até a contemporaneidade, homogeneiza as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia. As imagens que compõem o repertório, o imaginário e o saber docente são europeias (MOURA, 2017, p. 28).

Sendo assim, se a formação dos professores e tudo que envolve esse repertório do saber docente estão relacionados à cultura europeia, compreendemos ser nosso dever, enquanto professores em formação, criar um repertório contra-hegemônico, ou seja, em contra partida à essa influência, que ocupa toda a nossa estrutura curricular. E além disso, possibilitar a apropriação de inúmeros conteúdos e metodologias que a nossa

cultura nos oferece, entendendo que ela já nos constitui, faz parte da nossa existência e contribui para a identidade de professores e crianças.

É possível pensarmos que produzir outras formas de conhecimento é reconhecer a existência de um saber opressor e de um dominador, trazidos pelos colonizadores. Nesse contexto, os conhecimentos do povo colonizado foram colocados em posição subalterna aos dos colonizadores. Moura (2017, p.29) nos lembra como os europeus se sentem e acreditam ser o “centro do poder, do saber e ser ideal” e a “Europa como o próprio universo” e detentora da verdade absoluta, deixando os demais conhecimentos à margem. Os povos indígenas, que aqui já viviam antes dos colonizadores, e também o povo, sequestrado, do continente africano, em um movimento de resistência pela livre expressão e manifestação de seus conhecimentos, mesmo frente a tantas tentativas de assolamento destes que foram socialmente marginalizados, que sofreram apagamentos por parte de um forte colonialismo e que sempre exerceram um pensar decolonial, como afirma Moura (2017).

Por outras vias, trata de pensar coexistências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e formas outras de produção de conhecimentos. (MOURA, 2017, p. 28).

Dessa forma, podemos considerar que os conhecimentos desses povos (indígenas e vindos de África), não exerciam um pensamento binarista e, portanto, já realizavam a produção de conhecimento a partir das coexistências (Moura, 2017). Esses conhecimentos, diferente do conhecimento europeu hegemônico, manifestam-se em práticas festivas, nas quais apresentam suas tradições ritualísticas em forma de festa, sendo o Congo uma delas. As bandas de congo, assim como outras tantas manifestações afro-indígenas, tiveram seus saberes negligenciados. De acordo com Santos (2016)

O Carnaval de Congo é uma forma de comunicar a organização social daqueles que o realizam. Desde o “tempo dos antigos”, podemos perceber o caráter questionador do ritual ao ser realizado clandestinamente, ludibriando os olhos vigilantes do sistema escravista que se preocupava em proibir tais festividades. Era um momento de liberdade, vivido aos sons dos tambores. (SANTOS, 2016. p. 21).

Tais festividades sempre tiveram ligação direta com a religiosidade, que é muito importante para esses povos, mas nem sempre é notada por estudiosos e pelo público

que geralmente que participa dessas festas. Para Santos (2016) “[...] o campo religioso sempre apresentou um espaço de tensão social e, em muitos momentos os negros, foram proibidos de entrar em igrejas”.

Visto que os afro-indígenas tiveram, durante toda a história do nosso país, seus saberes e modos de vida silenciados, foi necessário negociar com os colonizadores para continuarem realizando suas práticas e não deixarem morrer seus fundamentos, cruzando seus conhecimentos com os conhecimentos europeus. De acordo com Santos (2016, p. 22) “[...] podemos dizer que o Carnaval de Congo se insere no que podemos chamar de Catolicismo Popular Negro, imbuído de elementos de origem afro brasileira e com devoção aos santos/parentes e aos santos “irmoneiros”. A Igreja ora silenciava-se, ora proibia e ora apoiava essa religiosidade negra”.

Por serem proibidos de exercerem sua fé, seus saberes e suas tradições, esses povos associaram os deuses cultuados por eles a santos católicos, que tomaram espaços nos rituais festivos, em suas músicas e em suas visualidades.

Diante dessa repelência da Igreja Católica quanto à festa do congo, surge o personagem João Bananeira do congo de Roda D’água, no município de Cariacica, no Espírito Santo. Os negros vestiam máscaras, palhas de bananeira e meias calças nos braços, para não mostrarem sua cor, afinal, os negros eram proibidos de ir a muitas festas dos santos católicos, santos esses que eles passaram a cultuar também. Pensando no cruzamento religioso forçado e toda a tentativa de apagamento cultural, podemos dizer que João Bananeira, quando se vestia, (des) mascarava muito mais do que seu corpo, mas também, sua religiosidade, seus saberes, suas tradições e seus costumes.

O cotidiano da escola

A proposta de pensar o congo capixaba no ensino das Artes Visuais aconteceu no decorrer do acompanhamento e da intervenção realizada com o grupo 5, em um CMEI da cidade de Vitória. Durante o período de observação e acompanhamento da turma, foi possível conhecer a dinâmica do espaço escolar na Educação Infantil, a começar pela localidade da escola. O CMEI se situa em um bairro de classe média, na cidade de Vitória, em frente à uma praça com quadra e parquinho, próximo a comércios variados, outras escolas e casas.

Quando se entra na escola, é possível notar também um ambiente externo amplo, com pátios, parquinhos e quintais. Esses espaços são sempre usados pelos professores que realizam jogos e brincadeiras.

Na sala de atividades pude acompanhar o processo cotidiano das crianças, da chegada à saída da escola. Assim que as crianças chegam à sala, colocam as mochilas enfileiradas e retiram as agendas e o copo das bolsas. As agendas sempre ficam sobre a mesa da professora e os copos sobre uma outra estante. Os tênis e chinelos das crianças também têm um lugar de acomodação, ficam dentro de uma caixa plástica e grande.

Depois da disposição dos objetos na sala, é orientado às crianças que se sentem em roda no tatame para conversar sobre o dia anterior e as atividades do dia, todos da turma tem seu momento de fala. Essa dinâmica é fundamental para o desenvolvimento da oralidade, organização do pensamento e para despertar a autonomia das crianças. Além desse espaço para falar e ouvir os colegas e a professora, também cantamos, para que as crianças observem quem está presente e quem faltou. As músicas cantadas têm ainda a função de ensinar sobre princípios éticos, respeito ao próximo e também de divertir e alegrar o dia que se inicia.

Entre uma formalidade e outra, exigidas das crianças, muitas das atividades realizadas com elas no CMEI têm a intenção de desenvolver a autonomia, o respeito às diferenças e a constituição das identidades. Muitas dessas dinâmicas, como as contações de histórias, palavras cantadas e tantas outras ações, são manifestações culturais de povos tradicionais, sendo expressões, celebrações cotidianas e também um recurso educativo muito comum na Educação Infantil.

É importante pensarmos na relação de ensino e aprendizagem vinculada aos modos de viver da nossa sociedade, isso é, aprender com e sobre a cultura capixaba, brasileira, latino-americana, em especial, a cultura afro-brasileira, como mecanismo que vai na contramão dos conhecimentos eurocêntricos e hegemônicos.

Nessa direção, optamos por desenvolver o projeto “Construindo cores e formas com as máscaras de Congo”, que foi realizado com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, e abordou o congo capixaba e o uso das máscaras, em especial, da figura do João Bananeira do congo de Roda D’água, um dos personagens que inaugura a cultura de máscaras no congo do Espírito Santo.

Construindo cores e formas com as máscaras de Congo

A ideia dessa intervenção foi propiciar experiências visuais e expandir o repertório cultural das crianças por meio de fotografias e pinturas do congo de máscaras. Além disso, aproveitar os conhecimentos acerca do congo para enraizar alguns aprendizados que estavam sendo trabalhados com a professora da turma, como por exemplo, as formas geométricas, o reconhecimento dos números e, também, possibilitar atividades práticas na confecção de máscaras, através da colagem e da pintura com diversos materiais, texturas e cores.

As intervenções aconteceram em 3 momentos distintos, sempre nas quintas-feiras. A primeira intervenção se iniciou em uma roda, com todas as crianças e professoras sentadas no chão. Provocamos as crianças com perguntas como: Vocês já ouviram falar no folclore? Vocês sabem o que é cultura popular? Elas afirmaram que não. Seguimos com a provocação, perguntando se elas conheciam alguns personagens como Saci Pererê, Cuca e Curupira, afirmando que todos eles são personagens de histórias populares de um conjunto de tradições que nós chamamos de folclore ou de cultura popular.

Apresentamos o livro “Penedo vai, penedo vem: Cartilha do Folclore Capixaba”, comentamos sobre o artesanato capixaba, as panelas de barro, que são usadas para fazer a moqueca capixaba, as danças, como a capoeira e as parlendas, que a professora da turma sempre lê.

Logo depois da tentativa de aproximarmos as crianças do assunto, questionamos se elas conheciam o congo. Perguntamos se já viram máscaras em algum lugar – algum desenho animado ou em algum lugar físico – e para quê, elas pensavam que servia uma máscara. Dessa forma, entendemos a importância da participação direta das crianças no assunto, conforme afirma também a BNCC

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Seguimos contando um pouco sobre a história do congo capixaba, comentando sobre a diversidade dos grupos, e destacamos o personagem do João Bananeira, para explicar sobre o surgimento da máscara e a importância desse personagem para a história da cultura capixaba. Mostramos fotografias dele (Figura 1), das bandas de

congo, dos instrumentos, das danças e do cortejo, esses materiais ficaram dispostos na sala.

Figura 1: Fotografia de João Bananeira



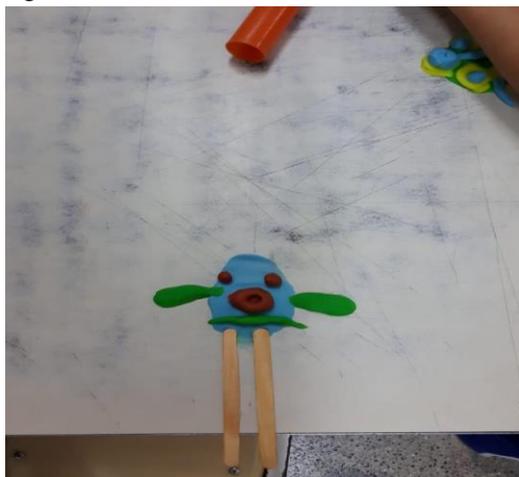
Fonte: Site da Prefeitura de Cariacica (www.cariacica.es.gov.br/joao-bananeira/2015)

Também apresentamos alguns estudos de desenhos e pinturas da artista capixaba Amanda Brommonschenkel, que desde 2018 realiza pesquisa e práticas artísticas sobre máscaras e outras manifestações da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, percebemos o quanto as crianças se mostram interessadas em conhecer artistas que estão próximas a elas, pois geralmente, há uma idealização da figura do artista por parte delas, como alguém que está muito distante e quase inacessível.

Destacamos também, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), que ao trazermos artistas locais - com suas diferentes poéticas e contextos de vida - para ampliarmos o repertório artístico-cultural das crianças, estamos fazendo uma aproximação com as “diferentes culturas e modos de vida”, demonstrando com isso que as pessoas são diferentes e que possuem gostos e costumes diversos, entretanto, todas merecem respeito.

Estimulando a fala e trazendo o repertório deles, nesse primeiro momento, mostramos algumas imagens de trabalhos artísticos que trabalham com máscaras, entre desenhos, fotografias e pinturas, falando sobre as formas e cores presentes nas máscaras, resgatando as formas que eles já conheciam. Por fim, propusemos a confecção de máscaras de massinha, pensando nas formas e cores já vistas (Figuras 2 a 5).

Figura 2: Máscara de massinha #1



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 3: Máscara de massinha #2



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 4: Máscara de massinha #3



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 5: Máscara de massinha #4



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Na segunda intervenção, fizemos a atividade “*Cores e texturas: criando máscaras de papel...*”. No mesmo formato de roda, relembramos o que vimos no dia anterior e questionamos sobre o que eles lembravam e o que mais gostaram de ver. Nesse dia falamos um pouco mais sobre o Congo, seu percurso histórico, os instrumentos e as danças.

Após a roda de conversa, disponibilizamos alguns materiais como giz de cera, fuxicos, tecidos, massinhas e os moldes de papel nas cores preto e branco. Também ouvimos juntos algumas músicas de Congo enquanto confeccionamos as máscaras de papel (Figuras 6 a 9).

Figura 6: Máscara de papel #1



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 7: Máscara de papel #2



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 8: Máscara de papel #3



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Figura 9: Máscara de papel #4



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Assim, entendemos que a confecção das máscaras proporcionou às crianças experimentarem materiais que não são tão comuns no cotidiano escolar, como os tecidos e retalhos, juntamente com outros materiais já muito manipulados por elas e que ganharam outros sentidos, como a massinha, podendo construir outras possibilidades.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é importante que as crianças convivam com “diferentes manifestações culturais” e vivenciem “diversas formas de expressão e

linguagem”, experimentando a “manipulação de diversos materiais”, a fim de provocar a criação de “suas próprias produções artística e cultural”.

Na terceira intervenção, finalizamos as máscaras de papel e realizamos o cortejo, no qual, as crianças saíram pela escola com as máscaras no rosto. Passamos por algumas salas, pelo refeitório e pátio da escola, dançando e cantando “Quebra, Quebra Gabiroba”, música cantada por várias bandas de congo capixaba. A ideia de transitar pela escola com as máscaras produzidas criou outra percepção sobre o uso da máscara, uma vez que as crianças brincaram de serem ou não reconhecidas pelos outros colegas e professoras da escola.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 43), “[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno”, podendo perceber o espaço cotidiano que ocupam e vivenciar diversas formas de se relacionar socialmente com outras crianças e adultos (Figura 9).

Nesse contexto, retomamos o nosso objetivo, que era levar as crianças a fazerem conexões com o saber do Brasil afro-indígena, a partir de uma perspectiva decolonial. Dialogando com Moura (2017), reafirmamos que aproximar as crianças dessas temáticas é leva-las a pensar sobre várias questões que constituem suas identidades, levando-as a, no futuro, questionarem “[...] a hegemonia e a uni-versalidade europeia que hierarquizam, encobrem e invisibilizam outras culturas, expressões visuais e produtores/as de Arte”, pois esses saberes “[...] na perspectiva decolonial, passam pela legitimação dos conhecimentos da Arte e da cultura da América Latina (MOURA, 2017, p. 22) e que em nosso contexto, perpassa pela nossa cultura local.

Figura 9: Os mascarados



Fonte: Arquivo da autora (2019)

Por fim, retornamos à sala e conversamos sobre o que mais gostaram das atividades. Um grupo disse que gostaram mais de fazer as máscaras, outros o cortejo pela escola. Com diferentes linguagens e etapas, a intervenção proporcionou que cada criança pudesse experienciar a sua maneira e criar seu próprio vínculo afetivo com objetos, lugares e pessoas.

Considerações finais

A partir das intervenções realizadas na Educação Infantil dialogadas com um arcabouço teórico, podemos compreender um pedaço da realidade das crianças e dos professores no CMEI, suas demandas, necessidades e possibilidades de aprendizado.

Pensando sobre a origem do conhecimento apresentado ao ensino básico e da formação dos professores, observamos a necessidade de quebrarmos esse ciclo reprodutivo e sem sentido para as crianças, levando para dentro da escola conteúdos contra-hegemônicos.

Compreendemos que trazer temáticas e metodologias não-europeias, é abrir possibilidades para que as crianças tenham outras alternativas e perspectivas de ensino e aprendizagem, além de ampliarem seu repertório artístico-cultural e de valorização da cultura local, na qual estão inseridas. Além disso, a aproximação das crianças de uma realidade cultural não tão comum a elas, mas ao mesmo tempo muito próxima,

possibilitou que elas vivenciassem experiências e produções artísticas das quais elas puderam estar perto e fazer parte, criando assim uma rede de pertencimento cultural. Esse projeto viabilizou também o trabalho com as variadas linguagens e com os diferentes materiais, criando uma gama de atividades diversificadas.

Na nossa perspectiva, levar a história das máscaras de congo para dentro da sala de atividades é democratizar o ensino da Arte e da cultura, é (des) mascarar o que é invisibilizando e negado, é uma possibilidade de “[...] deixarmos de ser o que não somos” (MOURA, 2017, p.22) e é também uma tentativa de estancar as “[...] feridas ainda abertas pela colonialidade” (MOURA, 2017, p. 30).

O desejo de (des) mascarar nesse escrito tais práticas vai ao encontro das máscaras de João Bananeira. Esse personagem cariacaquense, que nasce no anseio do povo negro de fazer parte da festividade da Igreja Católica, entendendo que, o aspecto religioso está intrínseco à manifestação do congo. Nesse sentido, a “diversão e devoção devem ser vistas compondo a mesma estrutura cultural” (SANTOS, 2016, p. 19). Os negros congueiros passaram à considerar os santos católicos, mesmo que “se viam limitados em sua liberdade de homenagear a Santa e, por isso, se mascaravam” (SANTOS, 2016, p. 14).

Podemos pensar que João Bananeira se mascara muito mais para não ser reconhecido como negro, que para mascarar, ou quem sabe, camuflar, sua religiosidade, seus costumes e suas tradições. No desenvolver deste trabalho, foi possível pensar na ação dos negros de se mascarar e criar um personagem como uma forma de dissimular, esconder e preservar seus conhecimentos tão antigos e preciosos. Propomos, com essa intervenção e discussão, um olhar mais atento e cuidadoso para a nossa cultura local, compreender melhor sobre o processo colonial e a colonialidade do nosso saber acadêmico, que reverberam fortemente nas escolas básicas. Sugerimos então (des) cobrir nossos saberes que têm sido deixado por baixo dos panos e máscaras, precisamos (des) mascará-los.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em 29 de junho de 2019, às 21h36.

MOURA, Eduardo Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista PAPELES**. Vol. 9(18), pp. 21-33. Julio-diciembre de 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2011. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> acesso em: 10 de abril de 2019.

PACHECO, Renato; SARLO, Paola. **Penedo vai Penedo vem: cartilha do folclore capixaba**. Vitória: Editora Cecaes, 2001.

SANTOS, José Elias Rosa dos. **Carnaval de Congo e máscaras: Mãos que tocam, trabalham e criam redes de poder**. Publicado no Congresso Internacional de História, Jataí-GO, 2016. (Dossiê Africanidades Transatlânticas. Revista do arquivo público do ES).

SILVA, Sandra Regina Ribeiro da. **Estandartes e Máscaras do Congo de Cariacica: A importância da Cultura Popular na Formação Artística, Cultural e Social das crianças na Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2018.