

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FaE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA: EDUCAÇÃO, ENSINO E HUMANIDADES.
ENEIDA CAMPOS DE CARVALHO E SILVA

**POÉTICAS NEGRAS: ENCRUZILHADAS ENTRE A COSMOVISÃO
AFRICANA E O ENSINO DE TEATRO**

BELO HORIZONTE
2020

ENEIDA CAMPOS DE CARVALHO E SILVA

**POÉTICAS NEGRAS: ENCRUZILHADAS ENTRE A COSMOVISÃO
AFRICANA E O ENSINO DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio.

BELO HORIZONTE
2020

C331p
T Carvalho e Silva, Eneida Campos de, 1982-
Poéticas negras [manuscrito] : encruzilhadas entre a
cosmovisão africana e o ensino de teatro / Eneida Campos de
Carvalho e Silva. - Belo Horizonte, 2020.
110 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Vinícius da Silva Lírio.
Bibliografia: f. 107-110.

1. Educação -- Teses. 2. Teatro -- Estudo e ensino --
Teses. 3. Poesia -- Escritores negros -- Teses. 4. Professores de
representação teatral -- Formação -- Teses.
I. Título. II. Lírio, Vinícius da Silva, 1983-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 792.0967

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ENEIDA CAMPOS DE CARVALHO E SILVA

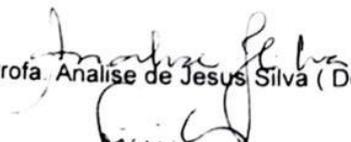
Realizou-se no dia 21 de fevereiro de 2020, às 14:00 horas, Sala3105, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 224ª defesa de dissertação intitulada *Poéticas Negras: encruzilhadas entre a Cosmovisão Africana e o ensino de Teatro*, apresentada por ENEIDA CAMPOS DE CARVALHO E SILVA, número de registro 2018664900, graduada no curso de TEATRO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Analise de Jesus Silva (UFMG) substituta do prof. Vinícius da Silva Lírio - Orientador (UFMG), Profa. Licínia Maria Correa (UFMG), Prof. Marcos Antonio Alexandre (Faculdade de Letras - UFMG).

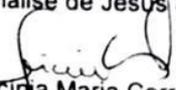
A Comissão considerou a dissertação:

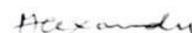
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2020.


Profa. Analise de Jesus Silva (Doutora)


Profa. Licínia Maria Correa (Doutora)


Prof. Marcos Antonio Alexandre (Doutor)

DEDICATÓRIA

Minha mãe se chama Celeida. Parou os seus estudos na quarta série, para trabalhar e ajudar sua família com 11 irmãos. Falava para todo mundo que, seu maior sonho era ver todos os filhos com o “2º Grau”! Formados !

*“Felicidade, passei no vestibular / Mas a faculdade é particular / Particular, ela é particular
Particular, ela é particular / Livros tão caros tanta taxa pra pagar / Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar”(Martinho da Vila)*

Como bem descreve o nosso poeta, avancei mais um cadinho e, formei Bacharel e Licenciada em História. Mas, essa formatura eu não participei da cerimônia. Peguei meu “canudo de papel” com o Reitor da Universidade Privada que, com muito custo, minha mãe me ajudou a pagar.

Assim que terminei o curso de história, sem férias, iniciei a graduação em teatro. Reuni coragem e assumi o meu desejo íntimo de trabalhar com Arte. Comecei a trabalhar com o lugar que mais amo estar, o palco. E ela estava lá... Mesmo atrasada, ela comparecia.

Não esqueço o dia que ela (minha mãe) ficou toda entusiasmada quando eu disse que estava fazendo o “para casa” do curso de espanhol e das aulas de italiano. Correu na sala para contar pro meu pai: “Olha Ruuuu, Neidinha tá falando espanhool”.

Desta vez, ela me viu pegando o canudo de papel na UFMG. Licenciada em Teatro, naquele ano de 2017.

Minha mãe, vendo os filhos estudando, inspirada em nós, voltou a estudar e tirou seu “segundo grau”!

Sem férias, continuei meus estudos conquistando o sonho de fazer mestrado. Fui contar pra ela que, depois de ter tentado tantas outras provas de pós-graduação, havia passado no Mestrado!

“Mãe, passei no mestraaaaaado! E passei em primeiro lugar geral!” Ela respondeu: “Oh minha filha, queria te dizer umas palavras bonitas. Mas eu só tenho a agradecer a Deus. Se você está feliz, eu também estou feliz”.

Dia de muita emoção: Lembrar-se das tentativas que fiz em outros programas; de viajar de busão – fazendo “bate e volta” e chegar para trabalhar no dia seguinte moooorta

de cansaço; de ficar endividada por pagar caras taxas, deslocamentos e livros da seleção que não tinham na biblioteca; dos anseios mil e das angustias.

Ah, pra finalizar a ligação, eu disse: “Mãe, essa conquista é nossa!”

Perseverar, insistir e suportar; são resiliências que aprendi com minha mãe.

Temos muitas diferenças. Não fazemos parte das histórias familiares romantizadas nas propagandas de manteigas ou do dia das mães. Mas, se tem uma coisa que preciso reconhecer é que minha mãe foi a única do meu núcleo familiar que me apoiou na decisão de fazer aquilo que eu mais amo – Arte!

A ela sou grata e dedico este trabalho.

Ainda em tempo...

Eu sou tambolelê, tambolelê eu sou!

Tive o privilégio de frequentar um quintal ornado por plantas, ervas, flores, reza, comidas e afetos. Este quintal me trouxe muitas experiências que, me formou enquanto pessoa humana e artista.

O quintal de uma Vó, inquieta, movimentou-se e ampliou-se, transformando em Centro Cultural para a comunidade.

Vários de nós, meninos e meninas das ladeiras do Novo Glória viveram experiências únicas e que nos constituíram em pessoas melhores nas nossas escolhas. Estas vivências mágicas nos desenvolveram e transitam conosco na saúde, na educação, em escritórios, em comércio - nos lugares que ocupamos, hoje, na sociedade.

Uma casa cultural, tão importante para nossas vidas! Não mais existente em espaço físico, mas, existente em nossas memórias, nossos afetos, nossos desenvolvimentos. Dedico esta trajetória e a conquista de ter chegado até aqui, à matriarca Dona Fininha (in memoriam), ao quintal e toda família Pereira, ao Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê e a todos que passaram por lá e socializaram comigo essa história. Salve tua força, Dona Fininha! Nossa Senhora das Plantas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, às forças do Universo, a luz que me guia e a todas as vibrações positivas que me circundaram nessa trajetória.

Agradeço a todos Pretos e Pretas que vieram antes, abrindo caminhos para que, hoje, nós pudéssemos ocupar um espaço estatisticamente desfrutado pela branquitude.

Agradeço a todos Pretos e Pretas virão depois, aperfeiçoando nossas ações e abrindo novos espaços e discussões das quais nossos olhares ainda estão adormecidos.

À minha família Campos Carvalho por ter me transformado em madeira bruta para enfrentar as tempestades e erva formosa para espalhar boas novas.

Aos amigos e amigas por não desistirem de mim nessa trajetória onde, estive tão ausente. Espero encontrar com todos e todas para trocar afetos após essa passagem.

Aos amigos que consegui encontrar, obrigada pela escuta, apoios e risadas para aliviar minha caminhada.

Aos amigos terapeutas holísticos que direcionaram seu amor, energia, tempo, dedicação, habilidades terapêuticas para segurar “meu rojão” e me manter de pé nesse caminho nada fácil.

A matriarca Dona Fininha (in memorian) por me ensinar com suas histórias e afetos. À família Pereira, ao Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê e a todos e todas com quem convivi e socializei nessa história tão importante em minha trajetória.

Ao mestre Tizumba por me introduzir experiências como atriz e musicista, na cena negra em Belo Horizonte.

Aos colegas da linha de Humanidades pelas trocas, desabafos, apoios e por toparem ações epistemológicas anti-estruturais dentro do Promestre.

Ao meu orientador Vinicius Lírio pelas trocas epistemológicas, pela sensibilidade nos momentos de tensão e por fazer dessa trajetória um espaço mais leve e com muitos aprendizados.

Obrigada aos professores Licínia, Marcos Alexandre, Rosália Diogo, Natalino, por comporem a banca. Obrigada Professora Analise por aceitar estar conosco neste ritual, conduzindo os trabalhos.

“É preciso celebrar a vida, Oneida.”

Dona Fininha

RESUMO

O presente estudo aborda a criação de poéticas negras para o ensino de teatro. Inspiradas nos princípios da cosmovisão africana, estas poéticas foram pensadas para o território do ensino regular. Tal proposta se consolida a partir da percepção de ausências de referências negras no contexto escolar, seja ele na formação do/a aluno/a na educação básica ou na formação de professores, nos cursos de licenciatura em Teatro e em História, lugares de formação da autora. A partir de (auto)narrativas negras da pesquisadora, obtidas em espaços culturais, percebeu-se que haviam, nas mesmas, princípios de uma cosmovisão africana. Desse modo, tem-se como objetivo, aqui, estimular propostas de poéticas no ensino de teatro implicadas em criações atravessadas por valores civilizatórios africanos (memória, ancestralidade, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, integração). Como este estudo parte de narrativas de presenças negras nas vivências da autora e de narrativas de ausências na escola e na formação docente da mesma, a metodologia utilizada foi a (auto)biografia. Esta abordagem metodológica permite fazer a análise e interpretação dessas memórias, das tensões e potências que elas geram na prática docente. E estas memórias são, então, as disparadoras para a criação de poéticas negras para o ensino de teatro. Como resultado desse estudo, além desta dissertação, contendo as reflexões emergidas por ela, busca-se, como produto deste Mestrado Profissional, o desenvolvimento de algo que intitulei como Mapa Afrocentrado, contendo possibilidades de "sequências para criação" de uma poética marcada por referências negras.

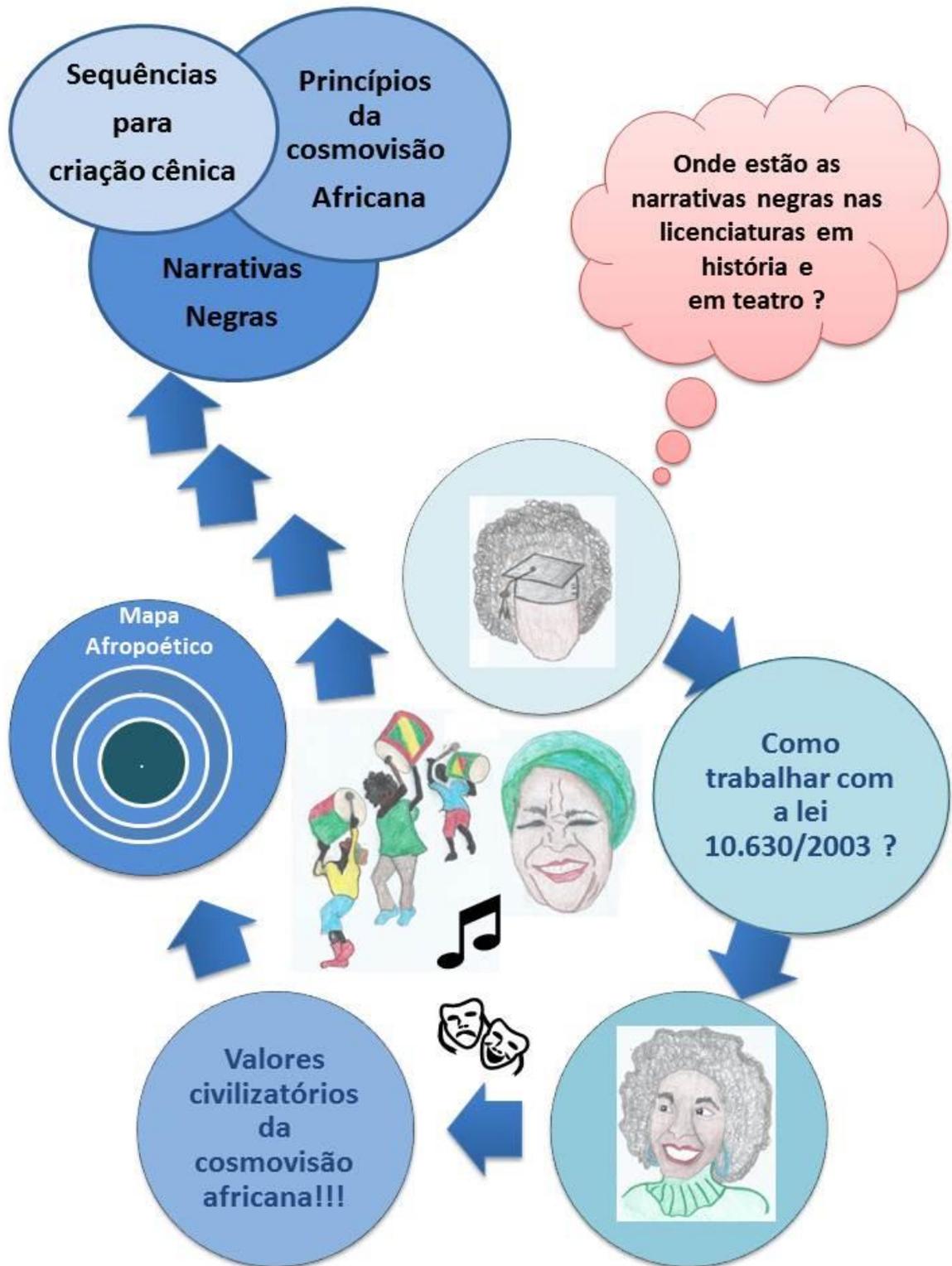
Palavras-chave: Ensino de Teatro. Cosmovisão Africana. Poéticas Negras. Educação

ABSTRACT

The present study addresses the creation of black poetics for theater teaching. Inspired by the principles of the African worldview, these poetics were intended for the territory of regular education. This proposal is consolidated from the perception of absences of black references in the school context, be it in the formation of the student in basic education or in the training of teachers, undergraduate courses in Theater and History, places of formation of the author. From the black (self)narratives of the researcher, obtained in cultural spaces, it was realized that they had, in them, the principles of an African Worldview. In this way, the aim is to stimulate proposals of poetics in theater teaching implied in creations crossed by African civilizational values (memory, ancestry, circularity, orality, corporality, musicality, vital energy). As this study starts with narratives of black presence in the author's experiences and narratives of absences at school and in the teacher training of the same, the methodology used was the (auto)biography. This methodological approach allows to make the analysis and interpretation of these memories, of the tensions and powers that they generate in the teaching practice. And these memories are, then, the triggers for the creation of black poetics for theater teaching. As a result of this study, in addition to this dissertation, containing the reflections emanating from it, it is sought, as a product of this Professional Master, the development of something I called the Afrocentric Map, containing possibilities of "sequences for creation" of a poetics marked by black references.

Keywords: Theater Teaching. African Worldview. Black Poetics. Education

RESUMO PARA OUTROS OLHARES



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Valores Civilizatórios Afro-brasileiros	21
Figura 2: Mapa Afropoético	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPITULO 1 - COSMOVISÕES E AS NARRATIVAS DE PRESENÇAS NEGRAS	35
1.1 Eu sou Tambolelê, Tambolelê eu sou.....	36
1.2 Casa de vó – A Senhora das Plantas.....	43
CAPITULO 2 – CRÔNICAS PRÓ “FESSÔRA”.....	53
2.1 Bumba-meu-boi: contação de histórias, rimas para voar ou o boi que não ressuscitou.....	59
2.2 Folia de Reis: em rima e risos.....	67
2.3 Nós queremos brincar, mas matamos o palhaço!.....	70
2.4 Conectando a família com Estandartes e Saberes de Cura.....	74
2.5 A pesquisa de Reis e Rainhas negros – REISMADA.....	77
2.6 Minúcias pedagógicas para além dos planos de aula.....	84
CAPÍTULO 3 - POÉTICAS NEGRAS ATRAVÉS DOS PRINCÍPIOS DA COSMOVISÃO AFRICANA	89
3.1 A poética de um produto: múltiplas sequências de criação para poéticas negras no ensino de teatro	92
3.2 Mapa Afropoético.....	95
CONSIDERAÇÕES – Retornos de um tempo espiralar	100
EPÍLOGO DA TRAVESSIA	104
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Sou da boca do lixo
Do lixo da boca
A fúria mais louca do falador
Sou bicho do mato
A fera de fato
A surpresa do predador
(Sérgio Pererê)¹

Assim inicia os primeiros traços desse percurso epistemológico, com a poética de um artista que, no tempo espiralar² de minhas construções artísticas, fez-se e se faz presente nas buscas diárias de construir quem eu sou, meu caminho poético e político.

Parafraseando Racionais Mcs, entrelaçado à filosofia popular, se “até no lixão nasce flor”³, quem é morador do Novo Glória sabe bem o que é lutar por territórios férteis, adubo para a vida e brotar perfume em meio ao caos e ao descaso político.

Sou moradora do bairro Novo Glória, território onde parte das classes populares da cidade de Belo Horizonte-MG encontrara condições para se estabelecer. Mulher, negra, única filha, num seio familiar com 4 irmãos, fruto do casamento de Rosálio e Celeida.

Meus pais não tiveram suas formações escolares dentro de uma Universidade. Em suas perspectivas, preocuparam-se com que os filhos estudassem e se formassem no Ensino Médio – grau máximo de perspectiva escolar da qual eles nos sonhava.

Na educação que os meus pais puderam me proporcionar, não haviam investimentos em shows, teatros e atividades que envolvessem a arte. Trago na memória as experiências que tive com as coroações da igreja católica, as memórias de ver e ouvir minhas tias lavando roupa e cantando, de ações artísticas informais com familiares e/ou vizinhos.

Quando criança e adolescente, tímida, sempre observei as pessoas, suas atitudes, suas profissões, seus modos de agir e pensar. Acredito que as sementes de uma trajetória artística, mais especificamente, com o teatro, foram plantadas nessas percepções.

Apesar do meu núcleo familiar não ter uma trajetória acadêmica, tive estímulos para habitar esse território ao observar parentes, vizinhos, amigos, desenvolverem suas formações acadêmicas. Junto a isso, também ouvi os relatos dos mesmos sobre a difícil

¹ Sérgio Pererê é um multi-artista oriundo do bairro Novo Glória. Músico de formação autodidata, tornou-se uma referência no arsenal de compositores de Minas Gerais.

² Conceito trazido por Leda Maria Martins (2002, p. 79) que concebe o tempo como “uma percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. Nela o passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estejam em processo de uma perene transformação e, concomitantemente, correlacionados”.

³ Trecho da música “Vida Loka parte 1”, faixa 4 do CD “Nada Como um Dia Após o Outro Dia – Chora agora”, de 2002. RACIONAIS MC’S. Nada como um dia após o outro. São Paulo: Unimar Music, c. 2002. 1 CD. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/64916/>>. Acesso em: 21 Mai. 2019

trajetória de quem é oriundo das classes populares e percorre este caminho. Assim sendo, buscar a Universidade, na juventude do meu tempo e nos laços afetivos que perpassei, foi algo recorrente.

Nesse passo, quando me formei no Ensino Médio, pleiteei vaga de estudante de Arte na Universidade Federal e na Universidade Estadual, ambas de Minas Gerais. As provas de aptidão interromperam o percurso e fizeram com que eu tomasse uma nova rota em busca de uma formação. Em 2006, ingressei, então, numa Universidade privada de Belo Horizonte - MG, o UNIBH, no curso de Licenciatura e Bacharelado em História.

Durante o curso, não obtive discussão sobre as artes negras e, sobretudo, a história do continente Africano foi abordada em um exíguo semestre e com uma perspectiva colonialista. Isso despertou minha investigação sobre minhas origens identitárias no território do saber e o desejo de encontrar novas histórias que não fossem aquelas que alimentaram minha baixa autoestima, por toda infância e juventude.

A lei 10.639⁴, sancionada em janeiro de 2003, que inclui no currículo da educação o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, trouxe contribuições, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, desdobrando, também, para a alteração dos currículos das instituições de Ensino Superior, no Brasil. Porém, esse processo de implementação da lei, assim como as políticas públicas que têm o objetivo de alterar as relações humanas, buscando equidade social, tem um desenvolvimento gradual e possui nuances que, ao longo do percurso, precisam de alterações e aperfeiçoamentos.

Pensando na formação de professores de História do UNIBH, uma vez formados sob uma perspectiva colonialista, caso não haja um senso crítico e estudos dos mesmos, o que está sendo reverberado em sala de aula são histórias nas quais os africanos estarão apenas na condição de escravizados. E, para a formação de identidades negras numa perspectiva que contribua para uma ressemantização do conceito da palavra *negro* no território brasileiro, que potencialize a autoestima dos/as alunos/as, era preciso ministrar conteúdos que abordassem os reinos africanos, antes da chegada dos portugueses.

Penso que as instituições de Ensino Superior, engendradas na estrutura do sistema capitalista, adaptaram o currículo dos cursos de formação de professores para se enquadrarem nas exigências do Ministério da Educação, porém, este enquadramento possui limitações. O MEC não estabelece regras que obriguem as instituições ofertarem disciplinas voltadas para

⁴ Compreendemos que esta lei foi atualizada através da lei 11.645, promulgada no dia 10 de março de 2008, incluindo a história e cultura indígena no contexto escolar. Porém, mantivemos a lei 10.639 na constituição da escrita, pois, contempla e dialoga com o recorte do estudo realizado.

História da África pré-colonial. Assim, com a disponibilidade de escolha, as instituições optam por trabalhar com um recorte que faça relação com os demais conteúdos da História do Brasil colonial. Obtendo, desta forma, menor custo financeiro não ofertando uma disciplina de África pré-colonial, contemplando uma perspectiva escravista.

Penso que, esta limitação, além da falha do MEC em não estabelecer este critério, também tem causa financeira ligada às nuances capitalistas.

A crítica que faço ao Ministério da educação é que estabeleça como critério de reconhecimento dos cursos, disciplinas que abordem histórias do continente Africano, antes da chegada dos portugueses, e disciplinas que abordem as relações políticas estabelecidas entre povos do continente Africano e os povos europeus.

Durante o curso de história, a ausência de disciplinas que aprofundassem as histórias africanas e afro-brasileiras, juntamente com a dificuldade financeira em pagar as mensalidades, fizeram-me criar um projeto de pesquisa para apresentar ao UNIBH. Este projeto, apresentado em 2006, tinha o intuito de se estabelecer enquanto projeto de extensão.

O objetivo era realizar encontros com estudantes de alguma escola da proximidade do UNIBH e, através das Artes Visuais, desenvolver um levantamento sobre o imaginário dos mesmos quanto às histórias africanas e afro-brasileiras. Havia três anos de implementação da lei 10.639/2003 e, uma vez que o processo de implementação estava no tempo inicial, era possível fazer um levantamento dos imaginários naquele ano e, no futuro, produzir um novo estudo e refletir sobre as possíveis variáveis que a lei pôde estabelecer. Minha intenção também se pautava no desejo de obter bolsa de estudos naquela instituição, pois, havia, para mim, uma dificuldade de permanência, enquanto estudante pagante.

Obtive retornos acalorados dos professores, porém, o UNIBH é uma instituição privada e não foi possível realizar uma mudança da grade de oferta do curso para implementar uma disciplina que abordasse o continente Africano, antes da chegada dos europeus. Além disso, não foi possível realizar o projeto de extensão que abordasse as relações étnico raciais em diálogo com a comunidade próxima da Universidade.

Estas duas abordagens permeiam realidades ocorrentes com sujeitos/as negros/as no tecido social de um país com antecedentes históricos escravistas. Em duas instâncias, encontramos no meu percurso de formação, uma tessitura lacunar. Tanto no processo de formação e apreensão de conteúdos históricos, quanto no processo de diálogo, acerca desses estudos, com a sociedade.

Paralelamente ao curso de História, comecei a realimentar minhas articulações práticas nas artes, com formações e com a atuação em produções de teatro. Produções estas

que trouxeram construções artísticas com identidades negras que eu não via em outros espaços institucionais.

A primeira produção teatral que me submeteu ao seu encanto e potencializou meus sentidos num estado de encantamento foi o espetáculo “O negro, a flor e o rosário” - *NFR*. Criado por Maurício Tizumba e o cordelista Vítor Alvim, o espetáculo estreou em novembro de 2008 e é um musical construído com seis contos e personagens do universo afro-brasileiro: "Orixás", "Zumbi dos Palmares", "Dandara", "Saci Pererê", "Cosme e Damião" e "Nossa Senhora do Rosário".

Dirigido por Paula Manata, a apresentação dos contos se configurou em contação de histórias, danças, cantos, tamborzadas e manipulação de bonecos. Por sua potencialidade, o espetáculo recebeu o prêmio de melhor trilha sonora original no 7º Prêmio Usiminas Sinparc de Artes Cênicas, como também, circulou por festivais de Belo Horizonte, cidades do interior de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

O *NFR* foi um espetáculo que, por ter histórias de lutas e resistências das culturas negras no Brasil, por ter personagens negros que a história oficial do Brasil silenciou, por ser um musical com uma construção imagética tão próxima às histórias negras experienciadas por mim, tive muito desejo de compor o elenco do mesmo. Assisti ao espetáculo por diversas vezes e, na primeira oportunidade que tive de realizar teste para adentrar, realizei e adentrei ao elenco.

Então, ao terminar a graduação em História e, já pensando em uma pós-graduação stricto sensu, busquei o vestibular do curso de Teatro na UFMG. Era preciso buscar subsídios bibliográficos para alimentar meus argumentos no projeto de mestrado em artes e, para além da formação acadêmica, o desejo de realizar exercícios de teatro e amadurecer minha prática cênica. Entre as graduações em História e em Teatro, um lugar comum: territórios epistemológicos eurocêntricos.

Ingressei na Licenciatura em Teatro, pela Escola de Belas Artes da UFMG, no primeiro semestre de 2011. A expectativa de estudar numa Universidade pública era muito grande. Depois de passar alguns anos pagando por estudos em uma instituição privada, conquistar uma vaga no Ensino Superior federal me preencheu de entusiasmo. Afinal, este direito de ocupar um espaço público de Ensino Superior ainda é uma dificuldade para muitos/as jovens negros/as oriundos de uma periferia. Mesmo com o advento das cotas para negros/as e indígenas, em vestibulares, ainda há muito espaço a ser conquistado.

Além do projeto de adentrar numa Universidade pública, nós alunos/as negros/as temos o desafio de permanecer e conseguir trilhar o caminho até a colação de grau. Diante da

dificuldade da permanência, não fui uma estudante presente nas reuniões reivindicatórias e eventos da EBA-UFMG e nem mesmo no campus da Universidade.

Minha presença ali se deu, em grande maioria, para cumprir os créditos do curso. Às vezes em que consegui participar de ações, fora do contexto das aulas, deram-se por participação no projeto “Contos de Mitologias”⁵ e no projeto “Literatura Afro-Brasileira em Foco”⁶. Ambos os projetos foram realizados com a orientação do professor Marcos Antônio Alexandre e, por tal desenvolvimento produtivo e diálogo sobre as identidades negras na cena teatral, realizei iniciação científica com o mesmo professor.

Tê-lo encontrado, na Faculdade de Letras da UFMG, foi fundamental para desenvolver trabalhos que contemplassem as histórias negras míticas, para me tornar a contadora de histórias que sou hoje e para minha permanência na Universidade. Através do apoio do mesmo, pude ter um pequeno aporte financeiro oriundo dos projetos, mas, acima de tudo, apoio humanístico.

As relações humanas que se dão na Escola de Belas Artes da UFMG são estruturadas numa cosmovisão eurocêntrica e, diante de corpos e vivências negras, o cenário que se configurou foi uma tessitura de tensões. Diante disso, em um estudo sobre a formação de educadores na licenciatura do curso de Teatro, da UFMG, na perspectiva de uma pedagogia antirracista Guilherme Augusto Diniz (2019, p. 41) nos revela que

as dificuldades apresentadas; o esforço duplo para permanecer na universidade (divididos entre trabalho e estudo); o enfrentamento do racismo institucional, consubstanciado nas críticas dirigidas ao modelo monocultural e eurocêntrico do currículo universitário; bem como a convicção de que o arcabouço cultural possuído era inferiorizado e/ou desconsiderado nos estudos acadêmicos, sinalizam que a experiência destes jovens artistas-pesquisadores em formação foi permeada por fortes tensões e conflitos.

Neste contexto de vivências conflitantes, no que diz respeito às epistemologias propostas por nós, alunos/as negros/as do curso de teatro e a recepção resistente da instituição, nossas estratégias de permanência foram: realização de aquilombamentos entre alunos/as negros/as, aproximação de professores/as que compreendiam nossas instâncias ou a ação de

⁵ Contos de Mitologias - Projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Alexandre e pela Profa. Dra. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Faculdade de Letras, da UFMG. O projeto se organiza nos estudos de mitologias indígenas, negras e gregas e a apresentação dessas mitologias em escolas de Belo Horizonte e na região metropolitana.

⁶ Literatura Afro-Brasileira em Foco - Projeto de extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Alexandre, Faculdade de Letras, da UFMG. O projeto se organiza em estudos e promoção das literaturas negras e a apresentação destas em escolas de Belo Horizonte e na região metropolitana.

encontrar professores/as negros/as que tinham experiências sobre o mecanismo institucional e as permanências do racismo na Universidade.

Na minha trajetória, encontrar o professor Marcos Antônio Alexandre foi balsâmico, pois obtive apoio e compreensão maior das estruturas e contradições daquele contexto, como também resiliência para continuar o curso sem esbarrar no pensamento de desistência.

Uma vez fortalecidos pelos laços afetivos que estabelecemos nos aquilombamentos dentro da EBA, resguardados pelas orientações de professores/as parceiros/as, reconfiguramos nossas formas de existir no curso de licenciatura em Teatro da UFMG. Assim como nossos ancestrais nas diásporas negras, estabelecemos formas criativas de permanecer no curso e responder às ranhuras das vivências estabelecidas por ele.

Eduardo David Oliveira (2006, p. 86) ilumina este pensamento ao dizer que

[...] a diáspora não irmana apenas pela desgraça comum vivenciada pelas populações afrodescendentes. Ela irmana porque, através da diáspora, símbolos outrora restritos às suas comunidades de origem, desterritorializaram-se por causa do fenômeno histórico da diáspora, transpondo fronteiras culturais e universalizando seus significados.

[...] Ao universalizar seus significados culturais, os africanos e descendentes deram uma resposta criativa ao regime de dominação, pois, não reproduziram em suas organizações sociais estruturas de dominação europeia. Ao invés de introjetar o ódio do dominador, recriaram instituições baseadas em sua cosmovisão, muito embora não pudessem levar consigo, cruzando os oceanos, a base material de sua cultura política. A resposta criativa dos africanos traduziu-se numa multiplicidade de invenções sociais que permitiram manter algum nível de coesão entre os negros-africanos e seus descendentes e, também, uma fidelidade possível às tradições.

Os conflitos gerados pelas experiências relacionais e as tensões do trânsito institucional produziram construção de saberes e afetos emancipatórios, concebendo ações de resistência e produção de conhecimento.

Como forma criativa para questionar as ausências do curso de Teatro da UFMG no que diz respeito às identidades negras e criar reflexões sobre as territorialidades da cena negra, em novembro de 2015, inspirados no conceito de Encruzilhada⁷ criado por Leda Maria

⁷“O termo encruzilhada é uma clave teórica que nos permite clivar as formas híbridas que daí emergem. É utilizado, como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performativas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim.” (MARTINS, 2002, p. 73).

Martins (2002), elaboramos e executamos o evento “Encruzilhadas - 1ª Mostra de Cenas Negras”⁸.

A mostra se organizou com uma programação que contemplava apresentação de cenas curtas de atrizes e atores negros, seguida de debate aberto ao público. Para potencializar o debate e, respaldar academicamente nossa iniciativa e temática, convidamos o professor Marcos Antônio Alexandre.

Penso que nossa estratégia foi alcançada quando observamos que, no decorrer do debate estabelecido, havia de fato uma tensão entre um público externo à Universidade e a gestão do curso. Nossas vozes se potencializaram quando deixamos de atuar em repetitivos monólogos ecoados pelas coxias do prédio de Teatro da EBA-UFMG e provocamos uma cena coletiva, tencionando o espaço e tonificando nossas vozes.

Após o “Encruzilhadas”, outros eventos foram produzidos por alunos/as da Escola de Belas da UFMG (*Enegrecer, Belas Artes Negras*), ecoando esta reflexão nas graduações em Artes Visuais e em Dança, ampliando, assim, o debate para além da formação teatral.

Além de obtermos um território fertilizado com produção de eventos acadêmicos, obtivemos também trabalhos de conclusão de curso que pautaram estas ações do “Encruzilhadas”. Guilherme Augusto Diniz (2019, p. 43), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, evoca-nos a experiência de ter participado do evento e nos alerta sobre o debate das questões étnico-raciais negras e o currículo de formação do curso de teatro, quando interpela:

Os debates, após as apresentações das cenas curtas, revelaram ainda mais a lacuna teórico-crítica do currículo, programa e agenda, do curso de Teatro, para pensar os princípios pedagógicos da lei 10.639/03 – embora haja alguns professores mais abertos ao diálogo. Ali, compreendi uma vez mais que a interlocução entre os saberes emancipatórios e as lógicas hegemônicas da graduação seria repleto de conflitos e contradições. Além disso, esse evento foi de extrema importância para minha formação acerca da aludida lei, pois ali comecei a refletir sobre as potencialidades metodológicas que o ensino de Teatro possui para atender as demandas da lei 10.639/03. “Qual a contribuição artística e pedagógica que o Teatro e seu ensino para a efetivação de uma educação antirracista e emancipatória?”.

Mesmo produzindo um evento pautando a lei 10.639/03 e a produção de cenas negras, no ano de 2015, não obtivemos retornos imediatos para o fomento de nossas formações como professores/as. O curso segue, ainda hoje, em 2020, com esta deficiência e

⁸ Projeto criado pelos/as alunos/as Anderson Ferreira do Nascimento, Anair Patrícia Braga Moreira, Ana Carolina Martins Lopes e Eneida Campos de Carvalho e Silva, a partir da demanda das disciplinas de “Seminários de Teatro e Seu Ensino” e “Projetos Especiais em Educação”, que tinha como objetivo refletir, a partir de cenas curtas de teatro negro, a relevância da lei 10.639/03 e a formação artística pautada nas identidades negras.

graduando professores que irão trabalhar, em grande parte, nas escolas públicas, onde a maior parte do público são alunos/as negros/as. Diniz (2019, p. 68) analisou os trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura de Teatro e concluiu que

o curso de Licenciatura em Teatro da UFMG se revela ausente e lacunar quanto aos debates e demandas da lei 10.639/03, cimentando cada vez mais um *status quo* que se arrasta insistentemente. Os trabalhos acadêmicos analisados agudizam cada qual a seu modo as críticas a esta manifestação ferrenha do racismo institucional. Até quando esta licenciatura se mostrará alheia a tais discussões elementares na formação de seus docentes?

É importante pensar que, o debate acerca das formações de base do professor e a lei 10.639/03 transitam no território nacional há mais de 15 anos e, ainda nos dias atuais, encontramos ausências deste debate em instituições federais, como a UFMG. O racismo no Brasil se desenvolveu para além das relações de micro poder, institucionalizou-se.

De forma institucional, não correspondendo aos anseios da população negra, nos faz pensar nas estratégias, as quais precisamos fabular, para infiltrar em suas instâncias e desfazer suas estruturas. Dentro das minhas utopias, a partir dessas experiências acadêmicas, penso que o meu papel é ocupar o espaço da academia como professora e realizar a diferença.

Mas, meu caminho se encontra em desenvolvimento e, dentro dessa perspectiva de uma formação precária sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de História e no ensino de Teatro, percebi que minhas práticas educativas, como professora, tinham também limitações. Ora por desconhecer conteúdos e pedagogias que tivessem como cerne identidades negras, ora por desenvolver propostas que contemplam o conteúdo, mas que não dialogam com uma metodologia de ensino para a disciplina Arte.

Entendi que, produzir conhecimento na área artística e sob uma perspectiva afro-brasileira se concretizou como pesquisa para o mestrado. Diante desse panorama, esse estudo tem como propósito pensar o ensino de Teatro pautado nos valores civilizatórios da cosmovisão africana⁹.

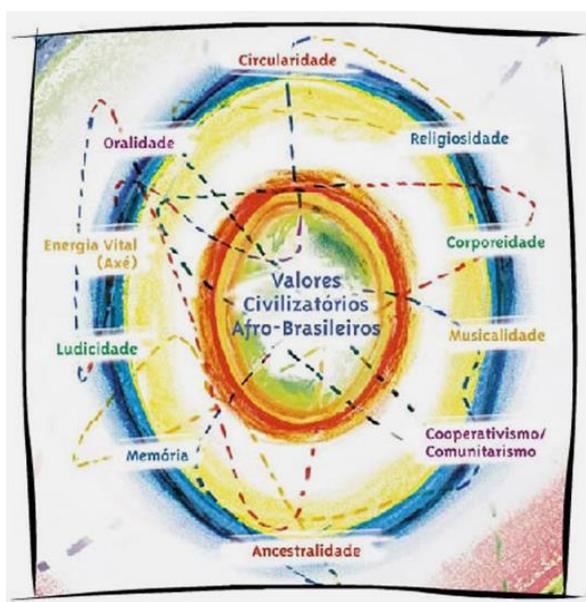
Para compreender a cosmovisão africana, é preciso evocar a construção histórica que se deu no Brasil entre os séculos XVI e XIX: uma formação colonial a partir de uma economia estruturada no regime de mão de obra escravizada. Através do tráfico humano, oriundos de diversos territórios do continente Africano para o Brasil, vieram de lá, com estes homens, mulheres e crianças, suas formas de pensar, formas de interpretar o mundo, seus valores, a sua compreensão do sujeito íntimo e do sujeito coletivo. É nesse sentido que Rosa

⁹ Conceito revelado a seguir.

Margarida de Carvalho Rocha (2011, p. 22) nos revela que a “Cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações representam princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo”.

Desta forma, é importante saber que, a construção brasileira foi feita sobre a égide das cosmogonias africanas, indígenas e europeias. Neste estudo, com a bênção aos meus mais velhos, evocando minha ancestralidade, realizo o recorte dos valores civilizatórios da cosmovisão africana de mundo. Segue abaixo uma imagem obtida no material pedagógico “A cor da cultura”¹⁰ que nos ilustra os princípios e como os mesmos possuem conexões.

Figura 01 – Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: A Cor da Cultura

Esta pesquisa para o ensino de Teatro, estruturados, ambos (estudo e proposta poético-pedagógica), a partir da cosmovisão africana de mundo, nasceu após assistir muitas peças de Teatro Negro no cenário brasileiro e ser atriz em algumas delas. Neste sentido, é importante abordarmos, aqui, a trajetória do Teatro Negro no Brasil.

No ano de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), grupo de teatro que tinha como base do seu trabalho o combate ao preconceito racial por meio de ações afirmativas voltadas para a população negra. No

¹⁰ “A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.” Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em 13/08/2020.

conjunto de suas ações, havia aulas para alfabetização, aulas de sociologia e política, entre outras atividades no sentido de promover sensibilização de integrantes, e do público em geral para o papel do negro na sociedade brasileira. Aliado a isso, existiam também montagens cênicas com discussões que permeavam as relações étnico-raciais, tendo em vista ser esta a linguagem fundamental utilizada pelo grupo num trabalho simultaneamente artístico, social e político.

A voz que circundava o território de atividades do TEN foi gerada no embrião do mesmo, ganhou adeptos ao grupo, ecoou na cidade do Rio de Janeiro e propagou no territorial nacional. Uma palavra poética à sociedade brasileira, como também uma palavra política em prol de mudanças sociais. O fazer artístico aliado ao discurso das pautas urgentes, através da palavra poética, ganha força e toma proporções maiores que seu marco inicial.

O TEN ganhou asas e inspirou muitos artistas a desenvolverem a temática afro-brasileira na cena teatral, o que acabou tornando-o um marco no universo das artes cênicas. Outros grupos de teatro com identidades negras vieram a surgir como Bando de Teatro Olodum, em 1990 - Salvador; o grupo Teatro Negro Atitude, em 1993 - Belo Horizonte; a Companhia dos Comuns, em 2001 - Rio de Janeiro; o grupo Caixa Preta, em 2002 - Porto Alegre; Coletivo Negras Autoras, em 2014 - Belo Horizonte; Cia. Espaço Preto, 2014 - Belo Horizonte; CIA Bando, 2017 – Belo Horizonte; entre outros.

Desde a fundação do Teatro Experimental do Negro, os debates na sociedade brasileira e no interior do próprio movimento negro conquistaram mais âmbito na busca de conquistas sociais e políticas. Nesse sentido, no curso dessas movimentações, novas reflexões também em relação ao plano artístico passaram a emergir, levando às transformações manifestas nos grupos de teatro negro.

Ao observar espetáculos, delinear as pautas e discussões ocorridas em fóruns artísticos e conversa com pares da cena negra, observo que, de um discurso pontual sobre as relações políticas e sociais, os grupos começaram a desenvolver novas poéticas às montagens, ressignificando os espetáculos com signos, símbolos, sonoridades e corporeidades afro-brasileiras.

Acerca disso, Leda Maria Martins (1995, p. 65) entende que

a partir desta teatralidade, dos seus signos constitutivos e de reconhecimento, pode-se repensar o sentido de um teatro que não se subordina ao texto dramático convencional e, acima de tudo, pode-se rever a percepção do próprio texto dramático, que se destina à representação em um palco convencional. Pensar em Teatro Negro, em uma acepção estrita, demanda, portanto, a compreensão e o reconhecimento desse arcabouço teatral que

funda a própria experiência expressiva do negro, sem reduzi-lo a um agrupamento de textos elaborados por escritores negros ou reunidos por uma temática racial.

As movimentações realizadas desde a criação do TEN, em relação às questões étnico-raciais, contribuíram para ativar mecanismos que são refletidos nas produções artísticas ligadas à temática negra. Dentre estes, podemos citar a emergência e/ou ressignificação de símbolos da cultura afro-brasileira ou de origem africana, aliada à busca por personalidades e histórias da ancestralidade negra. Alimentando esse pensamento, a pesquisa “Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira”, de Cristiane Sobral Correa Jesus (2016, p. 69), dialoga com o Fórum Nacional de Performance Negra e nos confirma:

As falas convergiram no que se refere às temáticas escolhidas pelos grupos, que remetem à ancestralidade negra, às heroínas e aos heróis negros, à subjetividade, à identidade negra, à criação de personagens para além dos maniqueísmos de bem e mal, humanizadas, distantes dos estereótipos criados com ênfase na escravatura, ao enfrentamento do racismo e da opressão, às memórias, às histórias e à religiosidade africana e afro-brasileira. Todos concordaram, afirmando o desejo de criar histórias com outros pontos de vista, outras versões diante das histórias de subalternização predominantes na concepção colonial.

Os espetáculos obtiveram uma relação estreita com as culturas afro-brasileiras, agregando, além do texto dramático, elementos simbólicos culturais para a cena, para o texto espetacular. Quanto a isso, Jesus (2016, p. 77) pontua:

O teatro negro é afirmativo, está comprometido com a construção de um teatro nacional que incorpore a pluralidade da nossa constituição cultural. Como obra de arte, tem um discurso próprio. Em seu sistema de signos, apresenta símbolos que desafiam e dialogam com a sociedade, provocando discussões, ousando encontrar outros sentidos e caminhos diante e além da realidade. Representa a realidade, mas também expressa a realidade de forma própria, criando outros cenários de representação.

As conquistas políticas ocorridas nos últimos anos referentes às demandas da população negra são um indicativo das transformações motivadas por tal marco político, o TEN, assim como por outras ações e debates ao longo da nossa história¹¹. Nessa conjuntura, passaram a haver também mudanças nos editais de fomento à cultura, num indicativo de

¹¹ Dentre essas conquistas está o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas por meio da implantação da [Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988 inserindo a prática do racismo como crime e sujeito à pena de prisão, inafiançável e imprescritível.

novas políticas para a realização de arte negra. Em decorrência destas ações, surgiram festivais nacionais, internacionais, mostra de artes e outros eventos com temática negra.

Artistas e grupos de teatro negro têm produzido um montante de performances negras, musicais, espetáculos teatrais e de dança, pois este fomento político contribui para o estímulo e manutenção dos mesmos, ao mesmo tempo em que instiga a formação de novos grupos/coletivos e provoca novas criações cênicas.

Diante dessa trajetória histórica de uma cena teatral, que começa a ser semeada desde os anos de 1940, pelo Teatro Experimental do Negro, e fecundada em territórios artísticos brasileiros ao longo dos anos, percebo que o desenvolvimento desta semente não adentrou os espaços escolares.

Percebe-se o fomento da cena artística e uma lacuna no campo da educação. Esta percepção corrobora com o relato feito de minha trajetória enquanto estudante e a falta de um território negro na minha formação de base e na formação acadêmica. Como ex-aluna de escolas públicas de Belo Horizonte, ex-aluna do curso de história do UNIBH, ex-aluna do curso de teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, não obtive uma prática formativa que contemplasse meu território étnico-racial negro. Hoje, atuando com arte e educação, busco elementos que não silenciem essas sementes e que produzam territórios férteis para uma educação com equidade.

Neste contexto, esta pesquisa tanto pautou as narrativas de ausências negras na minha educação formal, como também destaca narrativas de presença obtidas em espaços não formais de ensino. Como proposta de responder às lacunas ocorridas no campo da educação formal, propusemos uma imersão nos valores civilizatórios da cosmovisão africana com o intuito de desenvolver poéticas negras para o ensino de teatro. Como produto, propomos a sistematização de sequências para criação, que fertilizarão o território da educação como possíveis materiais disparadores de processos criativos para os professores de arte.

Como demonstro na minha trajetória, tanto como aluna de escola pública, como estudante dos cursos de licenciaturas em Teatro e História, percebi ausências das referências étnico-raciais negras, em suas múltiplas dimensões. Durante o percurso da minha formação como professora de Teatro não obtive referências, a partir das quais eu pudesse trabalhar as identidades negras no ensino de Teatro. Dessa maneira, para contemplar a inserção de história e culturas afro-brasileiras e africanas na escola (Lei 10.639), percebi que as aulas de arte, as quais ministrei, acabavam sendo transformadas em aulas de história. Eu desenvolvia muitos processos de contextualização da sociedade, junto aos meus alunos.

Se pensarmos que muitas das histórias africanas e/ou afro-brasileiras não são trazidas para os percursos escolares, essas aulas tiveram um papel importante para a construção de alunos e alunas. Mas, pensando em uma metodologia do ensino de artes onde, é de grande importância contextualizar historicamente as obras, apreciar a produção artística do contexto e/ou do artista referenciado e produzir vivências artísticas (Barbosa, 2010), essas aulas de história e culturas africanas e afro-brasileiras não contemplaram os alunos/as, artisticamente. Era preciso vivenciar experiências estéticas.

Diante desse contexto, minhas indagações permeavam a necessidade de criar aulas que contemplassem as relações étnico-raciais negras, mas, que estivessem dentro do território da Arte, mais propriamente dito, do ensino de Teatro.

Na escola, a arte teatral ainda é vista como um recurso pedagógico para a aprendizagem do educando nas disciplinas que possuem narrativas a serem contadas e/ou construídas. O teatro é generoso e não impede que seja um mecanismo de auxílio pedagógico, porém, ele é um campo do saber independente, que precisa ser desenvolvido com os/as alunos/as, dentro de suas especificidades.

O seu ensino deve compor a grade curricular como uma disciplina de conteúdos, práticas e saberes próprios e específicos. Isso demanda uma construção de pensamento e de conhecimentos a partir de características inerentes ao seu território do saber. Características estas que têm como fundamento a geração de potencialidades criativas, a partir de experiências estéticas atravessadas nos e/ou pelos/as alunos/as.

Assim sendo, esta pesquisa contribui para uma dimensão de trabalhos que abordem os processos educativos a partir de uma perspectiva do ensino de Teatro e, nesse sentido, legitimarmos a importância dessa disciplina como campo do conhecimento, em si.

A palavra “teatro” (oriunda do termo “*theatron*”) tem sua origem etimológica na Grécia e significa “lugar de onde se vê”. Esta capacidade de observar o mundo e suas narrativas, também, possui princípio pedagógico. Ao construir narrativas ou disponibilizar as mesmas para olhares outros, o teatro tem a potência de ser um espaço de atravessamentos entre aqueles que o vivenciam (atores e espectadores).

Estes atravessamentos, oriundos de uma experiência, podem ocasionar reflexões, construções de conhecimento, desconstruções de paradigmas e despertar novas atitudes. Quanto a isso, Neibe Leane da Silva (2016, p. 11) complementa sobre a potência do teatro como expressão na construção humana:

O teatro como uma obra inacabada é o lugar em que os significados se ressignificam todo momento e, de acordo com o prisma de cada um, é um

lugar de transformações constantes, não somente em aspectos físicos como também psicológicos e sociais.

É nesse contexto que abordamos a importância da Arte, em recorte aqui, o Teatro. Reforço, também, a importância do ensino de teatro no currículo escolar, como processo de atravessamento dos corpos e transgressão de suas existências e relações com o mundo, através das experiências estéticas.

Ao construir estas percepções sobre o ensino de Teatro e a importância de experiências que possam possibilitar ao/à aluno/a construir (re)significações na relação consigo, com o outro e com o mundo, reflito sobre minha prática docente e percebo que, em algumas tentativas de construções pedagógicas, infringi estes princípios e arquitetei aulas conteudistas, cheias de palavras, esvaziadas de sentidos para os/as alunos/as.

Quanto este tipo de construção pedagógica, Paulo Freire (1987, p. 33) nos alerta para que a

narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador, e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.

[...] Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou transforma-se em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não, dizê-la.

Ao estabelecer uma aula esvaziada de sentidos, numa tentativa de encher os/as alunos/as de conteúdos, organicamente, seus corpos reverberaram insatisfações contracenadas com conversas dispersas, celulares com jogos, entre outras ruidosas reivindicações.

Neste contexto, penso o quão se faz necessária a escuta ativa sobre os corpos dos estudantes em um estabelecimento de diálogo, construindo o processo pedagógico e criativo a partir de experiências estéticas. Este foi o despertar de minha mudança comportamental e pedagógica, enquanto educadora, e o fio condutor para a criação de uma poética pautada no exercício de construção de experiências desse tipo com os/as alunos/as, nas aulas de teatro.

Para explicar o que seria isso, Marcos Villela Pereira (2011, p. 116) nos auxilia, de forma poética, alusiva ao ato de se apaixonar:

Uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse *algo* que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão. Exercito a escuta perspicaz e meticulosa *disso* que me assola e que ainda não tem nome. Perscruto isso que ainda é só movimento, isso que está *pedindo* vida, pedindo existência, pedindo expressão.

A experiência estética se inicia quando o sujeito se predispõe a uma atitude estética diante da obra e/ou da sua criação. Esta atitude se constitui numa abertura aos efeitos que isso produz nos nossos corpos, nas sensibilidades que grafam nossos afetos e percepções. A partir dessa atitude há uma encruzilhada entre o espaço-tempo de criação, de compartilhamento e/ou de contemplação da obra, a relação dessa abstração com nossa internalidade de sujeitos e a conexão do nosso eu com o mundo.

Este mecanismo não é uma via de racionalidades que engedram definições, concatenam, nomeiam, definem, enrijecem. Ao contrário, abre-se uma via de infinitas interferências que trafegam por sentimentos, racionalidades, constituições de moral e ética dos sujeitos, de constituição de abstrações e subjetividades. Quando esta encruzilhada, de múltiplas vias, começa a funcionar a partir de fluxos que se entrecruzam e interferem no sujeito e na sua relação com o mundo, criamos uma experiência estética.

A experiência estética transforma o espectador, como também, é uma encruza que perpassa pelo artista, uma vez que está implicada também na criação. Desta forma, como bem nos elucidava Pereira (2011, p. 117), “o artista fabrica a obra ao mesmo tempo em que é fabricado por ela”. O artista é modificado por sua criação artística, como também, esta criação modifica seu espectador.

Desta forma, é possível construir uma educação comprometida com a desconstrução de preconceitos emaranhados na sociedade brasileira, como, também, proporcionar aos educandos vivências de poéticas negras, foco desse estudo, através da experiência estética que o ensino de teatro pode proporcionar.

Nesta pesquisa, nosso recorte vai ao encontro de um ensino para as relações étnico-raciais negras, num comprometimento combativo ao sistema que violenta a população negra: o racismo.

O racismo, na sociedade brasileira, como um sistema estrutural, constitui-se com vestimentas veladas, ocupando concepções e valores dos sujeitos. Ele atua nas instituições sociais, mas, escancaradamente, aumenta os índices de exclusão e violências contra as pessoas negras que aqui vivem. Dentro dessa concepção, o racismo constrói redes de desumanização de pessoas negras na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a escola é (ou deveria ser) uma instituição social também responsável em se comprometer com uma educação pautada em práticas de liberdade compromissadas com a socialização e humanização de sujeitos. Para que esse movimento de mudança se estabeleça, é importante que o ambiente escolar reconheça este processo histórico de desumanização dos corpos negros no Brasil.

Conforme Freire (1987, p. 30),

constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É, também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inclusão os inscrevem num permanente movimento de busca.

Ao longo dos anos, o movimento negro brasileiro reivindicou que, no ambiente escolar, houvesse uma inserção de histórias e culturas que contemplassem as narrativas da população negra. Essa reivindicação tinha o objetivo desconstruir preconceitos que alicerçam o sistema racista brasileiro. Esta pauta reivindicatória foi contemplada em 09 de janeiro de 2003, através da lei 10.639 que alterou a LDB e determinou “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”.

Ao conquistar o respaldo legal de inclusão de narrativas negras na Educação, dando margens a uma desconstrução de preconceitos e estereótipos que violentam a população negra, à multiplicidade de festividades contemplativas da vivência negra, penso que, através da arte, podemos nos compromissar com este movimento de humanização dos corpos negros e proporcionar experiências estéticas com os/as alunos/as atravessadas por uma poética negra. Através dela, possibilitar processos de desconstrução de racismos e sensibilização de novas concepções de vida em direção a uma educação que proponha humanidade.

Essa proposta me leva ao pensamento de Pereira (2011, p. 119), segundo o qual ele afirma que

o sujeito experimentado é não dogmático e, por isso, consegue suspender seus preconceitos, clichês e estereótipos justamente porque a experiência o confronta sempre com sua finitude, com a evidência do limite de sua interpretação. O que ele pensa sobre o que sente é sempre apenas uma das inumeráveis possibilidades de pensar ou de sentir.

Assim sendo, é necessário pensar em experiências estéticas que envolvam os/as alunos/as em possibilidades outras de (re)pensarem sobre as diversidades que o país possui, de vivenciar experiências e que os façam pensar em outras possibilidades de ser e estar no mundo, de construir espaços internos de empatia para outras fronteiras culturais.

Nesse sentido, Chantal Maillard (1998, p. 254) compreende que a experiência estética tem a potência de produzir novos sentidos no ser humano, uma vez que

os efeitos da experiência estética – os valores, os sentimentos, os gostos, os juízos, as representações, as categorias – são as modalidades das experiências que vão se modificando com a própria história, cujo núcleo é sempre essa estranha satisfação que resulta do reconhecimento da capacidade de construir, de produzir sentidos que, quando a gente experimenta, ao mesmo tempo está construindo e produzindo a gente mesmo.

Pensar em experiências estéticas no ambiente escolar, no ensino de Teatro, é entender que estas construções pedagógicas e poéticas perpassarão por um processo de ações práticas que atravessarão os/as alunos/as, em seus corpos e vivências. Assim sendo, nesse estudo, proponho a organização de ações dessa natureza que serão pensadas através de estruturas para criações cênicas, isto é, na constituição de uma poética negra.

Quanto ao significado de poética no território teatral, Luís Otávio Burnier (2009, p. 17) nos elucidada:

Os termos “poesia”, “poética” e “poeta” vêm do grego poiêsis, poiêtikê, poiêtês, que se relacionam com o verbo de mesma raiz: poiéô, que significa fazer, criar. Enquanto, na perspectiva das ciências, a prioridade é o objeto e a inteligência será verdadeira na medida em que se adaptar e ele, nas artes, ela precede o objeto, conhece-o criando. O conhecimento implícito no fazer artístico é, portanto, um conhecimento criador, fazedor, produtor. Entre ator e espectador, aquele que faz a arte é obviamente o ator, o que nos leva à conhecida conclusão de ser o teatro a arte do ator.

A elaboração dessa poética que proponho, no ensino de Teatro, perpassa por um caminho que, diferentemente de uma educação bancária, nos alertada por Paulo Freire (1987), desencadeia ações práticas, nas quais os educandos são protagonistas de processos criativos,

que culminam em atualizações e reflexões sobre as possibilidades fronteiriças das relações humanas, valores, tempos e espaços, aprendizados de ser e estar no mundo.

Vinícius da Silva Lírio (2015, p. 41) nos ajuda a pensar o desenvolvimento de poéticas no ensino de teatro, ao dizer que

todo processo de criação é atravessado por um movimento pedagógico (ou, ao menos, deveria ser), na medida em que implica construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos, saberes, fazeres, experiências, memórias etc. Do mesmo modo, todo processo de ensino e aprendizagem, também na sala de aula, configura um processo criativo, já que demanda ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, igualmente de modo coletivo.

Deste modo, penso que as poéticas para criação, como movimentos, também, pedagógicos, para gerar experiências estéticas, que possibilitem a desconstrução de preconceitos raciais emaranhados na sociedade brasileira, deverão ser consideradas dentro da proposta de uma poética negra.

Os estudos das relações étnico-raciais na cena teatral são necessários para dar estímulos aos artistas da cena brasileira, aos profissionais que trabalham com arte e educação, que irão trabalhar em sala de aula com o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras. Diante disso, justificamos a importância desse estudo na academia, contribuindo para o fomento de debates, constituição de materiais de estudos e promoção da formação docente, o que, nesse momento, inclui a minha própria formação.

Devemos estar atentos para o fato de que, se a disponibilização de verbas e espaços para a apresentação de espetáculos sobre a cultura negra ou afro-brasileira subsidiou o crescimento desse tipo de produção, por outro lado, tal efervescência não está sendo acompanhada de estudos acadêmicos e debates em igual proporção.

Pensar nos estudos sobre teatro negro no Brasil e suas possibilidades poéticas nos leva a um arsenal grandioso de questões a serem refletidas e pesquisadas. A população negra brasileira representa 54,9% da totalidade populacional¹² do Brasil. Esta porcentagem não está representada nos estudos acadêmicos, pois o panorama nacional possui ainda poucos programas de pós-graduação e/ou eventos acadêmicos que trazem como pauta de discussão os estudos étnicos raciais na cena teatral. Diante do cenário, refletimos a necessidade de

¹²“Conforme os dados sobre moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, realizada pelo IBGE, a população negra no Brasil é de 54,9% da população brasileira”. SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Agência de Notícias IBGE, 24/11/2017. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

construir uma discussão no campo do ensino de teatro, em diálogo com as relações e referências étnico raciais negras.

Assim, este estudo tem como objetivo estimular poéticas negras no ensino de teatro, a partir de valores civilizatórios africanos (cooperativismo/comunitarismo, memória, ancestralidade, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, integração, energia vital)¹³, criando formas diferentes de se fazer teatro, elaborando experiências estéticas que não se configurem em uma hegemonia eurocêntrica.

Nesse sentido, foi necessário: identificar e realizar revisão bibliografia que aborde os conceitos-chave levantados para a pesquisa; investigar práticas artísticas e pedagógicas dentro da cosmovisão africana e analisar a construção poética que as mesmas propõem; pensar propostas de práticas artísticas cênicas atravessadas pelos valores civilizatórios da cosmovisão africana; compreender o contexto do teatro em diálogo com a cosmovisão afro-brasileira; refletir sobre as concepções de poéticas negras para o ensino de teatro; organizar sequências para criação, como proposta de materialidade pedagógica no sentido de inspirar professores/as, em suas práticas docentes, para a implantação da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de teatro.

A partir de todos estes objetivos, foi preciso pensar uma metodologia que construísse um espaço de diálogo entre as minhas memórias afetivas e emancipatórias, as críticas que realizo sobre as ausências negras nos espaços escolares, referenciais teóricos que me fizessem compreender as lacunas e potências dessas memórias e críticas, criação de poéticas negras a partir de valores da cosmovisão africana e o diálogo com os pares na composição/materialização deste estudo.

Desde que me formei como professora de arte, meus planejamentos trouxeram a diversidade das identidades brasileiras para serem (re)pensadas, através de construções artísticas. Além das contribuições europeias e indígenas, trago para as aulas as identidades negras.

Assim como os diversos espaços culturais de identidades negras tem uma especificidade espacial, sonora, organizacional, penso que as aulas pautadas nessas identidades e referenciais culturais também podem ser construídas com essas especificidades. Dessa maneira, surgiram os princípios civilizatórios da cosmovisão africana na construção das aulas.

¹³ Os conceitos serão explanados por entre as narrativas escolares que abordarei a seguir.

A primeira fase da pesquisa se deu através de uma imersão nos conceitos que atravessam este estudo, a fim de subsidiar as propostas de sequências a serem sistematizadas. Entre os conceitos da educação e das artes, os princípios da cosmovisão africana estão no processo de entendimento conceitual e de como eles poderão reverberar nos espaços culturais e pedagógicos, como o é a sala de aula.

Nesse sentido, as memórias que tenho sobre as experiências que tive ao longo da jornada de formação, enquanto aluna de escola pública, sobre as ausências percebidas no contexto de formação nas graduações em História e em Teatro, de experiências na cultura popular e suas ricas dimensões pedagógicas e de referências afro-brasileiras, têm me auxiliado a pensar a prática docente e encontrar caminhos para o ensino de teatro que considerem esses vetores.

Para recuperar estas memórias e/ou ausências de minha formação e ressignificá-las na trajetória profissional, recriando as possibilidades da docência, escolhi trabalhar com as (auto)biografia. Segundo Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2006, p. 161),

as (auto) biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais da compreensão que os educadores desenvolveram, mediante ressignificação do vivido, pela reflexão sobre si e sua profissão docente no momento da narração, bem como eleger para referir algumas dimensões universais percebidas no conjunto de educadores por nós estudados: formação pessoal-profissional e identificação com o “ser educador”.

A (auto)biografia como metodologia permitiu que eu elegesse narrativas potenciais para a criação de poéticas para o ensino de teatro e descrevesse esse processo criativo, para que possamos compreender a poética e/ou poéticas que foram construídas. Essa abordagem nos dá a liberdade de realizar uma construção das práticas artísticas teatrais, a partir dos princípios da cosmovisão africana, a partir das minhas próprias vivências, e compreender quais elementos se aproximam ou se diferem de demais práticas artísticas pautadas em valores não negros.

Ao longo da pesquisa, pensando numa escrita que estivesse alinhada com as filosofias africanas, buscamos abnegar uma construção linear para o desenvolvimento do estudo. Ela se constituiu numa encruzilhada de conceitos, narrativas de si, criação de poéticas, reflexões sobre poéticas no ensino de teatro e reflexões sobre educação. Um território que, não se compreende num mecanismo enrijecido. Nas encruzadas é possível estabelecermos absolvição de elementos diferenciados e refletidos no território da pesquisa.

Nesse sentido, esse estudo será dividido em 03 capítulos. No primeiro deles, intitulado “Cosmovisões e as narrativas de presenças negras”, traço um arsenal de narrativas, a partir de vivências minhas em espaços culturais, e abordo experiências que me trouxeram elementos de ensinamento e aprendizagem, através dos princípios da cosmovisão africana. Entrecruzo essas narrativas de presença com as narrativas de minha trajetória como estudante de escola pública, estudante das licenciaturas em História e em Teatro, trazendo para o texto a identificação de que haviam poucas referências negras no cotidiano escolar.

Introduzo, ainda, a abordagem a partir do meu encontro com o Teatro Negro e trago as narrativas às quais esse teatro me instigou. E, depois da euforia de me ver representada, vem o entendimento que os valores civilizatórios foram essenciais para aguçar meus sentidos e despertar minha identificação com o Teatro Negro.

Por entre essas narrativas, abordarei, então, as construções das relações étnico-raciais negras, no âmbito escolar e o ensino de Teatro na escola. Bem como, sobre a disciplina de Arte no currículo escolar, enquanto um lugar político importante na sociedade, nas instituições de ensino, na vida. Abordando, assim, o quão relevante é, para a formação do sujeito negro, essa formação de base, marcada por referências positivas para sua autoestima, para construções das Identidades Negras, também, nos espaços escolares.

No segundo capítulo, intitulado *Crônicas Pró “Fessôra”*¹⁴, trago uma descrição de aulas que ministrei, como professora do ensino fundamental em escolas públicas, antes mesmo de entrar no Mestrado, que contemplaram as relações étnico-raciais negras, mas, que trouxeram indagações sobre a prática docente, encontrando ausências de ações teatrais (jogos, exercícios corporais, dinâmicas, experiências estéticas) que estivessem inseridas nos planejamentos das aulas.

Por fim, no capítulo 3, “Poéticas Negras através dos princípios da Cosmovisão Africana”, buscarei trazer uma reflexão sobre as poéticas negras construídas por espaços não regulares de ensino e como esses espaços podem ser impulsionadores do ensino de teatro. Desvendo as poéticas das sequências para criação criadas durante a pesquisa, trazendo para o leitor como foi o processo de construção de cada uma delas, entre outras possíveis

¹⁴ O “Crônicas pró fessôra” surgiu do desejo de desenvolver, em forma escrita, as vivências referentes às minhas práticas escolares e reflexões acerca do território escolar e postar na minha rede social. Através da escrita dessas vivências, eu construí uma utopia de contribuir com a reflexão de demais professores preocupados em se atualizar, em trocar vivências – justifico, assim, trazer para o título a palavra “Pró”. Para designar de quem e/ou para quem são as crônicas escritas, trago o apelido afetoso do qual os alunos, em suas oralidades do cotidiano escolar, nos chamam: “Fessôra”. Acentuo a letra “o” para aproximar das sonoridades recorrentes ao chamado dos alunos para conosco. Assim, o “Crônicas pró fessôra” são escrevivências do cotidiano de uma professora e suas utopias na educação brasileira.

intervenções/ações, bem como, trazendo a resolução das práticas que faltaram “ingredientes” teatrais.

Esta pesquisa é fruto de vivências negras, olhares atentos e o desejo de abordar essas potências em espaços que, historicamente, privilegiaram uma hegemonia eurocêntrica e, com tal, essa escolha privou muitos alunos e alunas de (re)conhecerem suas ancestralidades negras e as potências de seu legado africano na diáspora brasileira.

Como também abordo neste estudo, as potências de minha ancestralidade negra não foram construídas nos espaços escolares nos quais perpassei. Igualmente, minha construção acadêmica é imbuída de referências eurocêntricas. Ao iniciar esta investigação, percebi que essa escrita estava pautada numa cosmovisão que não dialogava com a proposta da pesquisa. Percebi uma construção segmentada e conceitual que, precisava ser revista e (re)pensada. Algo no sentido de descolonizar minhas próprias práticas e, de alguma forma, aquilo que as atravessa, como o currículo.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 107)

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado [...] e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro [...] são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. **Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores**”. (Grifos meus)

Nesse sentido, era preciso pensar numa construção do tempo espiralar, no qual as experiências obtidas entre as instâncias do passado, presente e futuro estivessem interligadas, correlacionadas, refletidas numa estrutura não linear; numa abordagem de encruzilhadas abordando vivências, prática docente, valores de uma cosmovisão africana e a criação de poéticas. Descolonizar construções epistemológicas tem sido um exercício também evidente nesta pesquisa.

Assim, convido, ao/à leitor/a embarcar nessa jornada epistemológica e poética.

CAPITULO 1 - COSMOVISÕES E AS NARRATIVAS DE PRESENCAS NEGRAS

Em todos os espaços que perpassamos, as relações humanas que estabelecemos nos permitem reafirmar nossas heranças culturais, reconstruir laços, pensamentos e nos transformar em novos sujeitos. As experiências fora do ensino regular me trouxeram ensinamentos que os traços da memória não permitiram apagamentos. Mais tarde, fui entender que essas memórias, às quais o tempo não conseguiu apagar, estão fortemente atravessadas pelos princípios da cosmovisão africana.

Para compreender a cosmovisão africana, é preciso retornar à historicidade, que nos desvenda que, durante as relações coloniais entre Brasil e Portugal, para obter mão de obra na colônia brasileira, o governo Português sistematizou ações nos territórios africanos realizando um processo de rompimento forçoso dos laços familiares africanos, ocasionando uma desterritorialização física e cultural dos mesmos, trazendo-os para o Brasil. Diante desse processo cruel para com os corpos físicos e socioculturais transformados em mercadorias para alimentar um sistema escravocrata, era preciso se ater aos valores culturais de seus territórios de origem e afetos. Reinventar-se a partir dos laços de memória e afeto, como forma de sobrevivência e (re)humanização.

Os africanos que vieram, no período colonial, trouxeram consigo valores culturais que compuseram nossas afro-brasilidades. Essa visão de mundo é composta por expressões culturais e modos de existência diferentes daqueles oriundos do continente Europeu. Nesse sentido, segundo Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2011, p. 33), a “cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações; representa princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo”.

Sob o infortúnio de estarem no território brasileiro, na condição de escravizados, sob as tensões de um processo escravista, os africanos acentuaram as práticas dos valores civilizatórios africanos (cooperativismo/comunitarismo, a energia vital, a integração, a musicalidade, a circularidade, a corporeidade, a ancestralidade, a memória, a ludicidade, a oralidade)¹⁵. Estes valores fazem parte das bases estruturais da cosmovisão africana. Assim, trazemos, aqui, um diálogo entre alguns desses valores civilizatórios afro-brasileiros e as relações dos mesmos com o ensino de teatro.

¹⁵ No decorrer do estudo, abordaremos estes valores e suas relações com a educação.

Para abordar as ausências negras nos conteúdos e metodologias que permeiam o ensino regular, nas escolas, parto da perspectiva de que se faz necessário apresentar narrativas das minhas vivências em espaços informais, que me trouxeram a presença de ensinamentos e experiências de formação humana, contribuíram para minha formação étnico-racial e, conseqüentemente, atuam na minha formação pedagógica.

Se nos espaços formais de ensino encontrei ausências (às quais abordarei mais adiante), que me instigaram a realizar esta pesquisa, os espaços informais me trouxeram experiências e aprendizados que estão grafados na minha formação intelectual e na história do meu corpo. Quanto a esse processo, Leda Maria Martins (2003, p. 66), ao abordar o “corpo em performance”, ajuda-nos a pensar sobre as inscrições que o corpo recebe:

[...] o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performaticamente o recobrem. Nesse sentido, o que o corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico ou tecnológico, etc.

Penso que os espaços que perpassei foram fontes ricas de experiências ritualísticas que proporcionaram observação de performances cotidianas e/ou extraordinárias. Corpos em performance numa encruzilhada entre a celebração, as relações humanas, atividades artísticas e pedagógicas num retorno às heranças africanas nas nossas brasilidades.

1.1 Eu sou Tambolelé, Tambolelé eu sou

Cercada pelas montanhas de Minas Gerais, cresci no bairro Novo Glória, região noroeste de Belo Horizonte. O bairro iniciou seus primeiros loteamentos no ano de 1975, quando houve liberação da Prefeitura Municipal da cidade. Nosso primeiro grande vizinho, também chegou no mesmo ano do nascimento do bairro: aprovado e implantado como aterro sanitário da cidade. A paisagem olfativa que, antes traçada pelo cheiro das plantas, transfigurou no cheiro do descarte da cidade.

Cresci criando fábulas de que, aquele cheiro que incomodava nossas brincadeiras nas tardes do Novo Glória era “cheiro de xixi queimado”. Era um cheiro muito forte, parecia

um cheiro químico. Era o cheiro da exclusão social¹⁶, ambientado na ordem político territorial, que virava elemento de dramaturgia¹⁷ e risadas entre nós, os meninos e as meninas das ruas de pedras e dedos esfolados. Às vezes, o grande vizinho parecia querer adentrar nas brincadeiras e rompia noite adentro.

Em algumas noites, a paisagem olfativa se tornava longínqua e dava espaço a uma paisagem sonora¹⁸ que aguçava nossos sentidos. Aqueles meninos e meninas já crescidos, que não mais encontravam poesia nas tardes do Novo Glória, através da paisagem sonora que deslizava as ruas do bairro, foram encorajados a investigar de onde vinham o som que despertava nossos desejos em busca de atividades, para além do que o cotidiano nos encobria.

Mais tarde, descobri que aquela sonoridade era música e, dentro daquelas notas percussivas, haviam reis e rainhas que não habitavam o universo das fábulas que nos foram contadas, até o momento de minha juventude. Reis e rainhas de histórias que se encontram tão próximas a mim, nas heranças de minha ancestralidade advinda do continente africano.

Para pensar paisagens sonoras e a importância das mesmas no desenvolvimento dessa pesquisa, quero trazer aqui um pensamento que abrange o conceito e o aproxima do território teatral, numa encruzilhada com as narrativas de presenças e ausências negras na educação. Nesse sentido, César Lignelli (2013, pág. 2) nos revela:

O termo paisagem sonora em si também nos remete instantaneamente a uma experiência multissensorial que o aproxima da cena teatral. Explico. Apesar de apresentar uma referência direta a visualidade – ‘paisagem’ e à escuta – ‘sonora’ considera-se aqui como multissensorial pelo fato dos sentidos relacionados ao olfato, ao tato e ao paladar serem com frequência ativados pela visão e pela audição tanto em circunstâncias cotidianas quanto explicitamente resultantes de experiências estéticas.

Assim, compreendendo que nossos corpos constroem conhecimentos e desenvolvem saberes e fazeres – também – a partir de experiências multissensoriais, na leitura das narrativas aqui estudadas, estarei atenta aos elementos que acionaram a

¹⁶ Exclusão esta que, para além de condições básicas de moradia, assegurando o bem-estar social no âmbito visual e olfativo à comunidade, está também na precariedade de serviços (água, esgoto, escola, hospitais, etc.). Afirmamos esta exclusão quando, também, percebemos que o espaço foi disciplinado a receber os rejeitos da cidade, em datas próximas à liberação de bairro Novo Glória. Compreendo que esta ação governamental se estabelece como uma ação repressora a moldar o corpo social periférico, através de mecanismos de coerção disciplinar que, neste caso, atinge o sujeito periférico no espaço territorial.

¹⁷ Pelas minhas vivências no curso de teatro e/ou no mercado artístico de Belo Horizonte, compreendo a dramaturgia como um texto escrito ou num texto espetacular (criado em forma cênica), contendo uma composição de nossas narrativas humanas, numa relação com os espaços e experiências que nos atravessam.

¹⁸ Para Murray Schafer (2001, p. 366), a paisagem sonora é “qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais”.

multissensorialidade no meu corpo, em relação aos espaços e experiências, como aluna e professora.

A casa sonora com ricas histórias, também chamada de “Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê” (CCBOT), foi criada pelo Grupo Tambolelê. O CCBOT foi criado por três músicos (Geovanne Sassá, Santone Lobato, Sérgio Pererê), que se encontraram em 1995, numa oficina do primeiro Festival de Arte Negra de Belo Horizonte (FAN).¹⁹ Por se concretizar como um festival internacional, o FAN integrava expressões artísticas negras de várias regiões do Brasil e do mundo. O festival, como programação de abertura, organizou um cortejo com blocos percussivos e artistas que compunham o evento.

Ao visualizar o cortejo, os fundadores do CCBOT perceberam a ausência de referências afro-percussivas mineiras. A partir dessa percepção, surgiu o desejo de criar um bloco que trouxesse as identidades negras, através dos tambores das tradições da cultura afro-mineira e, mais especificamente, o congado.

Sendo dois integrantes do grupo Tambolelê moradores do bairro Novo Glória, incomodados com a realidade expressada na região, seja através da paisagem visual, seja através da paisagem olfativa, juntamente com parentes e amigos, que já trabalhavam com atividades musicais, brincadeiras de roda, dinâmicas corporais, começaram a desenvolver atividades artísticas com pessoas da comunidade. Uma narrativa de corpos grafados por um território periférico e que se (re)inventam diariamente em oposição às mazelas de uma periferia. Assim, a casa das muitas histórias começa a erguer suas primeiras estruturas, nascendo o Bloco Oficina Tambolelê.

Para nós, crianças, adolescentes e jovens da região, realizar atividades lúdicas com brincadeiras e dinâmicas artísticas, numa região sem opções ou espaços de lazer se tornou um respiro, um frescor, em meio ao descaso social. Para o imaginário que se desenvolveu em nós, moradores do Novo Glória, sob a égide de uma baixa estima, provocada pelas condições sociais e econômicas, esta novidade e as possibilidades socioculturais provenientes dela, era uma transformação nas perspectivas de cada integrante.

No ímpeto de desvendar de onde vinha aquela sonoridade que recheava as ruas do bairro Novo Glória, subi as ladeiras sonoras e adentrei no Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê (CCBOT). Os ensaios do bloco eram realizados todas as quartas e sextas feiras.

¹⁹ O FAN – Festival de Arte Negra foi criado, em 1995, pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de Belo Horizonte, com o objetivo de traçar relações étnico-raciais negras na gestão pública da cidade. O Festival reuniu e ainda reúne artistas e pesquisadores de países Africanos e do Brasil.

Agora, estava nítido de onde vinha aquela sonoridade que despertava curiosidades – um bloco percussivo.

Primeiro, comecei a frequentar o CCBOT através dos ensaios percussivos. Após me sintonizar com a programação do espaço, comecei a frequentar oficinas de arte (teatro, canto, bateria, percussão, circo), que eram ofertadas no centro cultural.

O ensaio tinha uma organização que muito me instigava. Sua organicidade possuía fluidez, sem a presença de uma metodologia cartesiana²⁰. Toda pessoa novata na casa, começava a ensaiar a partir dos “tacos”²¹. O som dos tacos era forte e estridente, marcava a pulsação do ritmo. Depois de alguns ensaios, desenvolvendo rítmica com os tacos, ao novato era concedido o ensaio com o patangome²². Depois de alguns ensaios, aprendíamos as rítmicas do tamborim. E, assim, íamos seguindo a passagem de “nível” pelos instrumentos: surdinho, surdão, tarol, repinique. Não havia um critério cartesiano para a passagem de nível de cada instrumento. Havia um convite para que explorássemos o instrumento que estávamos aprendendo e extraíssemos as muitas possibilidades musicais que ele nos ofertava.

Esta construção do aprendizado era orgânica, coletiva, íamos experimentando os instrumentos e, à medida que sentíamos segurança, mudávamos de instrumentos. Nem sempre essa mudança era consolidada, dependia de ter instrumentos disponíveis para experimentá-los e/ou ocorria de experimentar um instrumento e não ter habilidade o suficiente para tocá-lo. Quando ocorria esta última situação, voltávamos a tocar instrumentos que demandavam habilidade mais básica e, para desenvolver habilidades, estudávamos as dinâmicas percussivas que ocorriam antes dos ensaios.

Passar por todas as alas de instrumentos, trazia-nos uma noção de como todo o bloco funcionava. Desenvolvia uma noção das limitações e potências de cada ala. Era preciso perpassar por todas as habilidades, pois, assim, quando nos tornássemos regentes, teríamos essa visão ampliada.

Éramos crianças, adolescentes e jovens do Novo Glória, na sua grande maioria – negros e negras. Através de nossas ansiedades e desejos de tocar instrumentos com mais responsabilidade, ocorria muito frequentemente dos recém-chegados, quererem pular etapas dos instrumentos e ir tocar, diretamente, os instrumentos mais “avançados”.

²⁰ Estes processos cartesianos são muito encontrados nas escolas regulares, uma vez que os alunos são separados por ano de ensino e, somente desenvolvem competências mais complexas após vivenciarem um ano do aprendizado e são aprovados pelo corpo docente através de notas.

²¹ Os tacos são pequenos retângulos de madeira utilizados para composição de pisos, em casas antigas.

²² O patangome é um instrumento criado a partir de movimentos corporais dos trabalhadores na mineração ou na colheita do feijão, ambos feitos por africanos e/ou afrodescendentes na condição de escravizados, no Brasil.

Neste momento, como prática pedagógica, éramos orientados a permanecer mais ensaios nos instrumentos iniciais. Essa orientação não era ministrada diretamente pela coordenação. Acredito que, isso já tenha sido combinado nas primeiras organizações do bloco e, nas entrelinhas dessa organização, no imaginário coletivo havia um ensinamento de que aprofundássemos os conhecimentos adquiridos, que vivêssemos os aprendizados na sua magnitude e não superficialmente, para “mudar de status” na engrenagem do bloco.

Esse ensinamento sobre a profundidade dos aprendizados e o desdobramento disso nas atitudes e cuidados com os novos membros, atravessava todos os envolvidos. Então, todo mundo cuidava de orientar o recém-chegado a se sintonizar com essa organização. Estas instruções eram conduzidas numa dinâmica prática e coletiva.

Para além dessa dinâmica coletiva, os coordenadores nos instigavam a estudar instrumentos considerados mais simples, quando participavam da ala desses instrumentos e, desenvolviam dinâmicas conosco. Não só através de orientações orais, mas, através de uma prática vivenciada junto, éramos instigados a participar dessas alas de instrumentos que exigiam menos habilidades percussivas.

Ao retomar essas memórias, penso no princípio que estava presente nessa organização: Cooperativismo/Comunitarismo²³. Princípios estes, de uma cosmovisão africana, que concernem a experiências em comunidade. Uma organização que socializa maneiras, compartilhamento de regras e vivências com outros membros do grupo.

Desde o processo de escravização de africanos, na história do Brasil, era preciso aguçar esses princípios de cooperativismo/comunitarismo para que houvesse sobrevivência dos povos oriundos do continente africano. Pensar nas heranças africanas para o Brasil é pensar nesses valores coletivos que, possui um senso plural e respeito à diversidade.

Neste sentido, Rocha (2011, p. 98) nos informa que

[...] de posse dos conhecimentos trazidos da sua terra natal, de seu grupo de origem e de sua tradição, procuravam vencer o desafio de rearticular novos vínculos relacionais. Tornava-se imperativo para sua identidade e sobrevivência social a criação desses novos laços de parentesco, muitas vezes simbólicos. Essas foram alternativas encontradas para rearranjar e reinventar relacionamentos que pudessem resgatar, em sua maneira de ser e fazer, os elementos fundamentais da cosmovisão que faziam parte de suas vivências africanas. A construção de laços de solidariedade e comunitarismo os remetiam às organizações do seu continente de origem, resgatando as tradições.

²³ Todas as referências acadêmicas que encontramos para abordar as coletividades da cultura negra brasileira, estruturadas nos princípios da cosmovisão africana, estão denominadas com os sinônimos “Cooperativismo/Comunitarismo”. Assim sendo, perpetuaremos esta denominação.

Dentro da organização do Bloco Oficina Tambolelê, percebo que haviam essas relações de responsabilidade de todo o Bloco quanto aos recém-chegados no Centro Cultural. Pois, essas relações de responsabilidade provinham de ações para integrar o novo membro ao todo. Integralizar os recém-chegados era uma forma que manter a comunidade, ali estabelecida, harmônica e em comunhão com o objetivo da casa: aprender arte.

Trago, em memória, outra observação muito presente nas narrativas do Bloco Oficina Tambolelê: realizávamos muitas apresentações em eventos públicos e privados. Estas apresentações envolviam de 25 a 30 pessoas (entre crianças, adolescentes, jovens e adultos). Era preciso estar atento aos trâmites logísticos dos envolvidos, isto é, perceber se todos tinham figurinos para a apresentação; entregar figurino àqueles que não tinham; orientar responsabilidade àqueles que tinham figurino, mas que não estavam organizados; acompanhar a chegada de todos os componentes; contabilizar a presença de todos dentro do ônibus; zelar pela alimentação de todos, orientar aqueles que exageravam na conduta de alimentar; cuidar para que todos tenham o espaço para a apresentação; o retorno de todos para o ônibus; entre outros aspectos.

Havia uma dinâmica do cuidado, laços solidários, a atenção com o outro, senso de comunidade e a partilha uns com os outros que, independente do que ocorresse, havia um pensamento coletivo vivo, pulsante, dentro e fora do Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê.

Essa forma de se relacionar em comunidade se dá em cooperação para o bem-estar dos indivíduos, o que advém dos princípios da cosmovisão africana – Cooperativismo/Comunitarismo. É o pensamento do coletivo expresso em cooperação. Se pensarmos que cada componente tinha história de vida e experiências diferentes de outros membros, a relação em comunidade desenvolvia em nós uma cultura de cooperação com a pluralidade vivenciada nos espaços que perpassávamos.

Como influência africana em nossa sociedade é elementar para a formação dos alunos/as do ensino fundamental e ensino médio, esse princípio que tem como premissa a cooperação e o senso de comunidade para o bem-estar coletivo. Tive a oportunidade de vivenciar esses princípios da cosmovisão africana e compreender que, para além dos espaços informais, a escola regular de ensino necessita trabalhar este princípio Cooperativismo/Comunitarismo exalando o senso de coletividade no seu cotidiano escolar.

No ambiente de criação artística junto aos alunos/as, trabalhar a cooperação, para além dos aspectos artísticos, cria espaços de desenvolvimento do/a educando/a, partindo da

premissa de uma formação humana baseada nos valores humanitários, coletivos, numa perspectiva para além de um trabalho conteudista e que desenvolva o cuidado e o afeto com o outro, abordagens tão presentes nos princípios da cosmovisão africana.

Outro ponto que trago na memória, importante para se pensar uma educação para as relações étnico raciais e que influenciou no desenvolvimento da minha autoestima, são canções que cantávamos nos ensaios e apresentações. Uma delas compartilho a seguir:

Eu sou Tambolelê, Tambolelê eu sou
 Eu sou a luz do Sol, a Luz do sol eu sou
 Eu sou a luz da Lua, a luz da Lua eu sou
 Eu sou o temporal, o temporal eu sou
 Eu sou o vendaval, o vendaval eu sou
 Eu vou iluminar, iluminar eu vou
 Eu vou quebrar tudo, quebrar tudo eu vou
 (Sérgio Pererê)

Esta canção de apresentação do bloco era um hino de exaltação de nossas belezas, descritas de forma poética. Tocávamos ela num ritmo que envolvia todos os instrumentistas, como também o público. A mesma era executada com uma performance musical de pergunta e resposta. Todas as frases criadas nela nos aplanam a potência de luz dos astros e à força de elementos que causam mudança. Este hino era cantado sob a base rítmica de um funk norte-americano. Um ritmo originalmente negro, uma letra equiparando a potência dos astros com nossa identidade. Transformou-se num hino.

Cantar esta canção, ao som dos tambores, com nossos cabelos afros e exaltando nossas potências de forma poética, era um ritual de transformação de nossas estimas. Um ritual de celebração de nossas existências. Nossos corpos, nesse lugar de enunciação, pulsavam memórias, desejos, manifestos, numa poética de resistência.

Um corpo negro pulsante como é pensado por Marcos Alexandre (2017, p. 40):

Conceitualmente, entendo que esse corpo negro pulsante é mediado pelo corpo do ator negro em cena que dispara um elemento motriz que produz e, ao mesmo tempo, integra uma matriz ancestral, àquela que traz em si um elo com o continente africano; é uma matriz/corpuz de reminiscências de memórias coletivas que são evocadas quando o corpo do negro se vê em performance em sua acepção enquanto rito, trabalho performativo ou ação espetacular.

Para além do ator/atriz negro/a em cena, acredito que este conceito pode ser pensado no corpo do negro em performance. Seja um ator ou atriz, seja um músico ou musicista, um brincante ou um devoto das manifestações culturais. Naquela experiência,

como integrante do Bloco Oficina Tambolelê, com toda minha história em conexão com a história do bloco, cantar “Eu sou Tambolelê” era momento de sentir uma exaltação e reverberar as histórias grafadas no meu corpo em forma de performance musical, exalando, para além da energia cênica, a resistência. Esta música se tornou uma canção afirmativa de nossas identidades.

1.2 Casa de vó – A Senhora das Plantas

Nessa Casa tem quatro cantos
Cada canto tem uma flor
Nessa casa não entra maldade
Nessa casa só entra o amor²⁴

Para chegar no Centro Cultural Bloco Oficina Tambolelê, era preciso subir as ladeiras do Novo Glória. Durante a semana, dependendo do dia, subia mais de uma vez, para participar das atividades do Bloco. A última ladeira era a mais inclinada, de modo que, desprendíamos mais energia corporal para subir, mas, também, era onde ficava o endereço do Bloco - a Rua Passo Fundo.

Aos pés da ladeira Passo Fundo, vizinha do Centro Cultural, morava uma matriarca que, nesta escrita, chamarei de “Senhora das Plantas”. Sua casa era arquitetada como a canção que inicia esta sessão. Uma casa ornada com muitas plantas – sejam elas ornamentais ou medicinais – e flores.

Toda a história erguida naquele espaço cultural percussivo, enquanto uma casa com arte e cultura negra, só foi possível pela história e personalidade desta matriarca. Ela era mãe e sogra de dois dos componentes do grupo Tambolelê. Sua história e conduta na comunidade influenciaram toda a família.

Nascida no interior de Minas Gerais, ela se mudou para a capital muito nova. O objetivo era trabalhar e ajudar a família no interior. Muito ativa, sempre movimentava a vida em prol de ajudar os outros. Mestre nas tradições da medicina popular²⁵, benzedeira, era

²⁴ Domínio Público.

²⁵ “A medicina popular confronta seus conhecimentos, o seu arsenal de técnicas e a cultura da qual é parte, com a medicina praticada pelos médicos – a medicina erudita. Realizada em diferentes circunstâncias e espaços e por várias pessoas (pais, tios, avós, vizinhos), ou por profissionais populares de cura (benzedeiras, médiuns, ervatários, raizeiros, curandeiros, feiticeiros). Nesta perspectiva, a medicina popular é uma prática de cura, que oferece respostas concretas aos sofrimentos vividos no dia a dia. Ela aproxima e fortalece as relações sociais entre as pessoas, já que pressupõe ajuda e solidariedade. Além disso, é uma medicina barata, próxima e acessível” (OLIVEIRA, 1995, p. 51).

conhecedora das plantas e das propriedades vibracionais que as plantas têm sobre os seres vivos. Ajudou muitos moradores com suas rezas e orientações com base na medicina popular.

Das memórias que trago sobre as experiências que vivi no quintal da casa da “Senhora das Plantas”, tenho duas vertentes, as quais concilio com o pensamento para uma educação atravessada por princípios da cosmovisão africana: conexão com a natureza e a celebração da vida – vertentes do princípio da energia vital.

O princípio da Energia Vital, também chamada de força vital, compreende que o universo é composto por organismos vivos e todos estes possuem energia. Segundo Fábio Leite (1997, p. 104), “refere-se àquela energia inerente aos seres que faz configurar o ser-força ou força-ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias, que, dessa forma, constituem uma única realidade”.

É o pensamento de que todos nós, seres vivos, estamos na natureza e conectados de forma orgânica. Esta compreensão de relações que se estabelecem em forma de teia interligada é abordada por Oliveira (2006, p. 45), ao sublinhar que,

enfim, como vimos, o universo é como uma teia de aranha, onde todos os elementos estão interligados. Assim também a Força Vital. Ela é o suporte comum para que todas as coisas se conectem e formem um elo universal, que, sem ela, jamais poderiam manter sua unidade - fundamental na concepção de mundo africana.

A energia vital está na composição de nossa força através dos alimentos, por meio do contato com a natureza e dos processos de equilíbrio e cura que ela proporciona, na constituição e saúde de nossos corpos. Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 45) acrescenta que “essas relações não se restringem apenas à relação homem-natureza, mas também incide sobre a realidade social bem como sobre a relação do homem com o sobrenatural”. Ronilda Yakemi Ribeiro (1996, p. 39) complementa, ao dizer que essa força “não é exclusivamente física ou corporal e sim uma força do ser total, sendo que sua expressão inclui os progressos de ordem material e o prestígio social”.

Nessa perspectiva, Ribeiro (1996 p. 18) nos instiga os pensamentos sobre a expansão do conceito de energia vital:

O sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida africana, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano. Uma força, poder ou energia permeia tudo. Como diz Tempels (1949), o valor supremo é a vida, a força, viver forte ou força vital. Essa força não é exclusivamente física ou corporal e sim uma força do ser total, sendo que sua expressão

inclui os progressos de ordem material e o prestígio social. **Felicidade é possuir muita força e infelicidade é estar privado dela.** Toda doença, flagelo, fracasso e adversidade são expressões da ausência de força. Prole numerosa é uma das expressões de força. A força é adquirível, transmissível, pode aumentar e diminuir até o esgotamento total. (Grifos meus)

Dessa maneira, a energia vital, para além da relação do homem-natureza, perpassa por mecanismos sociais que nos fortalece e nos traz felicidade na composição de nossas humanidades. É preciso nos alimentar, conectar-nos com territórios onde a natureza exerce sua força biológica, estabelecer curas através dos princípios ativos de elementos da natureza e fomentar a felicidade. Esta felicidade pode ser proporcionada através da celebração da vida e celebrações que sejam pautadas por causas, temas, questões das relações humanas.

Desprezar este princípio da energia vital é colocar em risco nossa fonte de vida. Esses conhecimentos de tradição africana me foram marcados nas experiências multissensoriais vividas nas celebrações na casa da “Senhora das plantas”. Celebrar a vida era a sua máxima.

Os encontros realizados na casa da “Senhora das Plantas” proporcionavam momentos de ligações humanas por meio de festividades religiosas, mas, acima de tudo, de celebrações de nossas existências. Estimulávamos a energia vital para além da relação com a natureza, a partir das festividades e dos encontros produzidos.

Compreendo isso por concordar com o entendimento de que, segundo Oliveira (2006, p. 45), as relações que estimulam energia vital “não se restringem apenas à relação homem-natureza, mas também incide sobre a realidade social, bem como sobre a relação do Homem com o sobrenatural”.

Devota de São Cosme e Damião, a “Senhora das Plantas” sempre realizava festas e momentos de celebração para as crianças. Nestas celebrações, sua casa era ornada com música, comida, olhares esperançosos para com as crianças, alguns xingos (típicos de uma avó muito ativa e enérgica) e reza – muita reza.

Como a comunidade do Novo Glória conhecia essa devoção da “Senhora das Plantas”, a festa para os santos protetores das crianças era sempre esperada. Os preparativos começavam dias antes da celebração. Muito querida pela comunidade e pelos amigos que conquistara, ela sempre recebia doações de balas, doces, refrigerantes, etc.

No quintal de sua casa, muitos dos meus sentidos eram aguçados. Um terreiro banhado pelo cheiro das plantas, das incensadas e das comidas. Nos momentos que pude vivenciar, a reza e o comer juntos eram rituais sagrados.

Conhecedora dos chás, unguentos²⁶ e demais potencialidades da natureza para o desenvolvimento de cura, a “Senhora das Plantas” ajudava as pessoas com seus saberes tradicionais da medicina popular. Conhecida e respeitava as forças da natureza, utilizando somente a quantidade necessária de folhas, flores e/ou raízes para auxiliar as pessoas que a procurava.

Mestre no território desse saber, ela entendia que a força homem-natureza é única, como nos corrobora Oliveira (2006, p.100), ao ressaltar que “a forma cultural negra privilegia a relação homem-natureza. É uma força cultural ecosófica, pois não compreende a natureza como um elemento passivo. Ao contrário, ela não retifica a separação binária homem-natureza ou natureza-cultura. O homem é natureza”.

Os princípios da cosmovisão africana de mundo nos ensinam a utilizar da terra com o respeito de ocupa-la para se obter os elementos necessários à vida. Em primazia, não desenvolvem um pensamento de exploração maciça de propriedades da terra, pois, entendem-na como uma divindade que deve ser utilizada e entregue às próximas gerações assim como a recebemos. Uma filosofia profundamente ecológica e tão necessária aos tempos atuais²⁷.

Também na casa dela, experienciei outras formas de oração, diferentes das que aprendi na minha referência familiar. Venho de uma família católica e a conexão religiosa se fundamentava no formato eclesiástico. No quintal da “Senhora das Plantas”, desenvolvi uma percepção de religião de forma ampliada, baseada numa conexão com o estado religioso a partir de estímulos como a música, a dança, a fumaça dos incensos, a comida, uma palavra de orientação.

Algumas dessas experiências ocorriam nas festas de São Cosme e Damião que ocorriam nos dias 27 de setembro, quando o quintal da “Senhora das Plantas” era aberto para receber a comunidade. Em roda ou no formato de “meia lua”, sempre buscando uma circularidade, fazíamos orações e cantávamos pequenas canções, aos sons dos tambores.

A circularidade é um princípio da cosmovisão africana que estabelece uma arquitetura circular por onde esta se constitui. É uma característica presente nas culturas africanas. É a percepção de um tempo cíclico existente, no qual o passado retorna ao presente através da memória.

²⁶ Muito utilizados pela medicina popular, através dos saberes tradicionais, unguentos são medicamentos de uso externo, extraídos das propriedades das plantas em formato oleoso.

²⁷ Na atualidade, estamos vivendo desastres ambientais (queimadas na Floresta Amazônica, vazamentos de óleo pelo litoral brasileiro, rompimento de barragens de mineradoras) frutos da ação dos seres humanos. Ações estas estruturadas na exploração ambiental para o acúmulo de capital.

Ana Paula Brandão (2006, p. 98) nos delinea o princípio da circularidade ao dizer que “com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...”.

Desta maneira, dentro das relações humanas, a circularidade pode ser pensada como um princípio que valoriza horizontalidade das relações humanas. Estabelece uma estreita relação com a ciranda dos saberes.

Intrinsecamente ligada ao princípio do cooperativismo/comunitarismo, a circularidade nos traz uma horizontalidade nas relações humanas, a premissa de estar à disposição do outro. O cooperativismo/comunitarismo compreende que cada indivíduo possui suas particularidades e se torna mais uma potência diante do todo. As potencialidades são socializadas sem que haja uma hierarquia de saberes.

Para além das relações humanas e a relação com o cooperativismo/comunitarismo, a circularidade estabelece um diálogo com o princípio da musicalidade²⁸. É possível reconhecer a sua presença nas dimensões sociais dos brasileiros. Sabiamente, esse princípio nos diz algo que deveríamos reconhecer como inerente a vida: nossas orgânicas vivências são ornadas com musicalidade, pois, tem um ritmo, tem intensidade, tem timbre/textura, tem melodia...

A musicalidade integra a vida, uma vez que, nesse modo afrocentrado de pensar/agir, não separamos vida de arte e vice-versa. O filósofo africano Amadou Hampaté-Ba (1976) nos faz pensar sobre a constituição da arte sobre nossas vivências num pensamento em que ela abrange e dá sentido às atividades e à vida.

Oliveira (2005, p.242) nos ajuda a pensar sobre esta vivência holística existente nas culturas africanas, ao dizer que

a maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segreguem as esferas do viver. **Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação.** Talvez, também, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento, pois ao mesmo tempo em que revela, esconde e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta. E num caso ou no outro ele encanta, seja pela beleza explícita seja pela beleza encoberta. **Em todo o caso a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte. A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento** ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer. (Grifos meus)

²⁸ Princípio importante para pensar as culturas afro-brasileiras e que será abordado a seguir.

É preciso refletir que a contribuição colonial, no Brasil, nossa formação eurocentrada, limita-nos quanto ao reconhecimento desses fenômenos. A cultura ocidental, ao longo dos anos, estabeleceu separações das atividades humanas, de maneira que a arte também obteve restrições, a partir desse pensamento cartesiano e suas limitações.

Quanto a isso Alejandro Frigerio (2003, p. 21) acrescenta que

a cultura ocidental separa as atividades humanas em diferentes categorias. Certas atividades são classificadas como artes, outras como esportes. As formas artísticas, como Barba (1987: 209-210) lamenta, são divididas em diferentes categorias, da mesma forma que existem diferentes tipos e subtipos de esportes. Nem sempre foi esse o caso. Barba afirma que até o século XVI a divisão entre as diferentes artes teria parecido ridículo para um artista daquela época (1987: 210).²⁹

Nas manifestações culturais negras, encontramos este princípio da musicalidade em interlocução com outras expressões artísticas, como a dança, o teatro, a performance, a brincadeira, as artes visuais. Uma dimensionalidade cultural inter-relacionada com rituais, festividades, religiosidade, língua. Para muitos brasileiros, um estilo de vida.

Assim também ocorria no quintal da “Senhora das Plantas”, uma canção iniciava a festividade, com as crianças da comunidade segurando um estandarte de São Cosme e Damião e uma vela, enquanto rezávamos para os Santos:

Cosme e Damião quer bandeira
 Bandeirinha pra brincar
 Quer bandeira
 O santíssimo sacramento
 Fez a purificação
 Salva a aldeia dos caboclos
 São Cosme São Damião
 É dois dois mamãe
 É dois dois irmão
 É dois dois mamãe
 São Cosme e São Damião³⁰

As canções eram cantadas e tocadas com os tambores rítmicos do congado mineiro. Elas tinham características musicais afro-brasileiras, nas quais, como premissa,

²⁹ Tradução minha para: “La cultura occidental separa las actividades humanas en distintas categorías. Ciertas actividades son catalogadas como artes, otras como deportes. Las formas artísticas, como se lamenta Barba (1987: 209-210) están divididas em diversas categorías, de la misma forma que hay diferentes tipos y subtipos de deportes. Esto no siempre fue así. Barba afirma que hasta el siglo 16 la división entre las diferentes artes le hubiera parecido ridícula a un artista de esa época (1987: 210).”

³⁰ Domínio Público.

obtemos repetição melódica ou rítmica, desenvolvendo uma sensação circular. Muito comum nas manifestações culturais da diáspora, as canções possuem uma configuração de pergunta e resposta, num movimento circular e de envolvimento de todos os participantes.

As crianças eram envolvidas em atividades nas quais era possível o envolvimento das mesmas. Assim, carregar a simbologia da reza, a ornamentação da festa, era um momento no qual haviam muitas crianças participando. A “Senhora das Plantas” gostava que as crianças participassem neste momento da reza com os símbolos, pois, além de dá-las uma responsabilidade e envolve-las no momento ritualístico, era a representação dos santos do qual ela era devota – São Cosme e São Damião.

Em seguida, fazíamos um cortejo percussivo pela comunidade. De casa em casa (casas que também tinham devoção aos santos), parávamos para realizar oração. Quando o cortejo chegava à casa do anfitrião³¹, parávamos na porta da casa e cantávamos a canção:

São Cosme e Damião
A sua casa cheira
Cheira cravo cheira rosa cheira a flor de laranjeira
São Cosme e Damião
Entra nessa casa adentro
Clareia os quatro cantos com o santíssimo sacramento³²

A casa era aberta e entrávamos no quintal do vizinho cantando e nos organizando de forma que coubessem todos ou, pelo menos, a maioria das pessoas que compunham o cortejo pela comunidade. Quando percebíamos a entrada de todo o grupo, os tambores faziam uma chamada de finalização da canção. Ouvíamos as boas vindas do ancião ou anciã e rezávamos um “pai nosso” e uma “ave maria”. Em seguida, recebíamos balas, doces e refrigerantes.

No trajeto, em retorno ao quintal da “Senhora das Plantas”, cantávamos uma canção celebrativa:

Maria Conga, Mamãe Iemanjá
Hoje é dia das crianças deixe os meninos brincar
Vamos comer cocada, rapadura e amendoim
Eu quero bater palma pra Doum e Crispim
Festejar as crianças é a minha devoção
Eu quero bater palma pra São Cosme e Damião³³

³¹ Na comunidade tinham pessoas que eram adeptas à festa e/ou devotas de São Cosme e Damião. Estas pessoas notificavam a “Dona das Plantas” que queriam que o cortejo passasse por suas casas. Muitas delas, preparavam balas e demais doces para serem distribuídos às crianças.

³² Domínio Público.

³³ Domínio Público.

Após o circuito de cortejo, retornávamos à casa da “Senhora das Plantas” e, ali, finalizávamos com uma tamborzada de congos e moçambiques – ritmos do congado mineiro³⁴. Após todo esse ritual, comíamos os quitutes e, dependendo do dia da semana, que se concretizou o dia 27 de setembro, fazíamos uma tamborzada com sambas e/ou outras canções afro-brasileiras que gostávamos.

Como se pode perceber, a música estava presente nas rezas de devoção e nas constituições sociais daquele quintal. Para além das festividades religiosas, a música também estava presente em celebrações seculares como as comemorações dos aniversários. Estas, eram conduzidas por músicas cantadas pela família e uma performance ritual se criou no ato de cantar o “parabéns”.

O primeiro ato se estimulava por uma canção solene, por meio da qual os participantes desejavam os parabéns para o aniversariante, com a canção abaixo:

Feliz aniversário, desejamos a você
 Feliz aniversário, desejamos a você
 Muitas felicidades, muita sorte que Deus te dê
 E muitos anos de vida, com saúde e com prazer
 E muitos anos de vida, com saúde e com prazer
 Salve a data de hoje, esta data tão querida
 Salve a data de hoje, esta data tão querida
 Que os anjos do céu te guiem, por uma estrada florida
 A tua felicidade, é o prazer da nossa vida
 A tua felicidade, é o prazer da nossa vida³⁵

Neste momento, todos estavam envolvidos num rito circular, no qual, através da canção, concentrávamos as intenções ao aniversariante. Em seguida, cantávamos outra canção, de cunho mais ativo e todas as pessoas realizavam seus votos, através de abraços ao/à aniversariante:

³⁴Rocha (2011, p. 105) nos revela que o congado mineiro “é uma festa ligada a grupos negros que elegeram Nossa Senhora do Rosário como sua protetora e que deve ser homenageada. Numa rememoração das práticas africanas, coroam-se reis e rainhas e realizam-se lutas e bailados guerreiros. É a africanização do culto a Nossa Senhora do Rosário, criado por São Domingos de Gusmão e restabelecido posteriormente, quando os primeiros missionários foram enviados à África. Isso explica a forte presença desse culto no grupo de negros escravizados. Mas foi no Brasil que, em função do processo aculturativo, esse auto festivo diferenciado afirmou-se, contando com a contribuição do modelo religioso europeu em diálogo com as criações do povo negro e suas formas de vivenciar o sagrado. Portanto, no que se refere ao processo constitutivo do ritual do Congado, é preciso dizer que sua origem é luso-afro-brasileira, fazendo justiça a cada uma das três matrizes e seus elementos captados: o catolicismo português, a igreja do Brasil e os negros que, de posses desses elementos, criaram formas diferenciadas para a realização do culto e da festa”.

³⁵ “Felicitações” é uma composição de Nhô Belarmino, que está no álbum “Nhô Belarmino E Nhá Gabriela - 78 RPM 1954”, lançado no ano de 1954 por Nhô Belarmino e Nhá Gabriela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=auLmybUBrYo&feature=emb_logo>. Acesso em 10/01/2020

Um abraço amigo dado de bom coração
 Representa pra “nome da pessoa”
 A nossa união³⁶

Neste quintal da “Senhora das Plantas”, obtive muitas experiências que me atravessaram, com ludicidade, o imaginário criativo. Uma experiência singular, frutificada com presença africana nos momentos íntimos de festividades, de nossas conexões com o sagrado, de celebração da vida. Traços pedagógicos tão importantes, que reverberarão nas minhas atuações como educadora³⁷.

Nas culturas africanas, a vida se entrelaça ao ritual com música, rito, dança e histórias. Assim, também, percebemos as manifestações culturais brasileiras através dos cultos religiosos, das manifestações culturais (capoeira, reinados...). É comum perceber essa reverberação musical nas expressões negras. Francisco Wellington Pará dos Santos (2010, p. 178) contribui com essa afirmação, ao afirmar que

na cultura dos povos traficados da África para o Brasil, a musicalidade se derrama para todos os lados. Na perspectiva da cosmovisão africana o mundo canta, sobretudo dança. Na cadência rítmica dos griots³⁸ a sedimentar a memória das comunidades que sempre vão proporcionar aos ouvintes o cantar e o dançar como forma de interagir com a oralidade do c@ntador³⁹ de histórias; ou também quando a tradição vai dizer que cada pessoa tem sua canção e isso é tão sincero e tocante que se alguém entra em desarmonia a comunidade canta a sua canção para lhe trazer de volta o equilíbrio. E é ainda a musicalidade, agora dos tambores, que vai propiciar uma relação com o sagrado.

Além de sua ritualidade, a música também cumpre sua função social no enredo destas festividades. É uma forma de conectar os envolvidos numa esfera sonora coletiva. Seja nas manifestações religiosas afro-brasileiras, como nas manifestações espetaculares, a música compõe o rito cênico e transporta o público para o tempo mítico. São sonoridades que imbricam experiências sensoriais e ativam sensibilidades aos envolvidos.

Subir a Passo Fundo em busca de narrativas como essas aqui apresentadas, fazem-me entender o quanto a energia vital, a musicalidade, a circularidade, o cooperativismo/comunitarismo, como princípios dessa cosmovisão africana, são importantes para as experiências multissensoriais trazidas nas minúcias dessas relações humanas e que

³⁶ Domínio público.

³⁷ Aprofundarei no capítulo 2 minhas atuações escolares e a relação com estas narrativas de presença africana.

³⁸ Griot é o nome que se dá aos homens encarregados de guardar a memória coletiva do grupo. Normalmente são anciãos que viajam pelas aldeias fazendo narrativas cosmogônicas, cosmológicas e históricas. O Griot é o “historiador” da etnia. (OLIVEIRA, 2005, p. 261).

³⁹ C@ntador é uma menção ao griot como um contador de histórias, como, também, cantador das mesmas.

desenvolveram em mim apreensões de sentidos, abstrações e conhecimentos, que os processos rígidos escolares, vivenciados por mim, no território da escola pública, na educação básica e, mais tarde, no ensino superior, não conseguiram provocar no meu cognitivo.

Nesse sentido, é que foi preciso realizar este retorno às narrativas vividas por experiências negras em espaços informais e que despertaram, em mim, sementes de uma pedagogia e/para uma poética, inspiradas nos valores civilizatórios da cosmovisão africana para o ensino de Teatro, no caso da escola, na disciplina de Arte.

CAPITULO 2 – CRÔNICAS PRÓ “FESSÔRA”

Que noite mais funda calunga
 No porão de um navio negreiro
 Que viagem mais longa candonga
 Ouvindo o batuque das ondas
 Compasso de um coração de pássaro
 No fundo do cativoiro
 [...]

Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar o seu terreiro
 Epa raio, machado, trovão
 Epa justiça de guerreiro
 [...]

o Batuque das ondas
 Nas noites mais longas
 Me ensinou a cantar
 [...]

**Vou aprender a ler
 Pra ensinar os meu camaradas!**⁴⁰

“Aprendi a ler” algumas de nossas histórias pretas através de experiências que obtive com os saberes tradicionais. Saberes estes obtidos na casa da Senhora das Plantas, no Centro Cultural Bloco Oficina Tamboletê, vivências em congados, terreiros, festas de temática regional mineira e todo o arsenal de aprendizados e experiências que aquele território cultural, oriundo de um centro cultural periférico, proporcionou-me.

Estava nítido, para mim, que todas as experiências que obtive e que dialogavam com manifestações culturais e, acima de tudo, com as culturas Negra e Indígena⁴¹, iriam se transformar em pilares para o ensino de história e cultura afro-brasileira na escola.

Na primeira escola que comecei a trabalhar como professora de Arte, assumi um cargo temporário – designada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Neste cargo, obtive o contrato de maio a dezembro de 2017, na cidade de Santa Luzia. Durante esse percurso, tive muitas dúvidas sobre como atuar de forma que eu não me tornasse uma professora de comunicação violenta. Em muitos espaços da escola, eu ouvia críticas de servidores sobre o trabalho de alguns professores e estas me angustiavam: “*Aquela professora não tem domínio de turma!*”, diziam as críticas.

⁴⁰ Fragmentos da música “Massemba”, composição de Roberto Mendes e José Carlos Capinan. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roberto-mendes/massemba.html>. Acesso em: 01 out. 2019.

⁴¹ As culturas indígenas, apesar de não estarem no recorte deste estudo, são de extrema importância para um ensino com equidade.

Eu me perguntava: como estabelecer um diálogo com os/as alunos/as que os/as mantenham em concentração e que não seja gritando ou batendo a porta da sala? Era violento fazer estas ações ou mesmo ver meus colegas estabelecendo este tipo de conduta. Há uma violência, também, em sobrecarregar unicamente o professor com a responsabilidade de um pretense “domínio de turma”, pois, são muitos os fatores que estão envolvidos nos comportamentos dos/as estudantes e muitas as limitações que encontramos no ambiente de trabalho.

Tinha muitas angústias por encontrar um território tão hostil. Desde a sonoridade pulsante e estridente que, continuamente, pairava pela escola, até a falta de recursos e espaços para constituição das aulas. Foi difícil me acostumar a me concentrar e a raciocinar, num território que pulsava um ruído constante.

Além da relação com os/as alunos/as, a interação com o corpo docente, tudo era muito novo e eu precisava dialogar com profissionais que tivessem um pouco de sintonia com minhas utopias e visões pedagógicas. Assim, procurei amigos/as professores/as, na intenção de trocar experiências e encontrar soluções quanto às limitações que eu encontrava. Mas, comecei a entender que este processo estava chateando-os/as. Eu compreendi que precisava deixa-los/as um pouco sem ouvir minhas indagações.

Mas, essa busca, levou-me a entender que era preciso escrever sobre este cotidiano escolar. Desenvolver um modo de escrita pessoal sobre as experiências que estavam “dando certo” e/ou mesmo aquelas experiências que traziam indagações maiores sobre um território tão rico, como, também, tão complexo: a escola.

Assim, eu poderia inspirar quem estava chegando, quem sabe, estimula-los a não desistir da sala de aula. Neste contexto, surgiu o “Crônicas pró Fessôra”, uma série de crônicas publicadas na rede social (*Facebook*), relatando experiência dessa professora que busca uma prática pedagógica pautada em utopias de uma educação menos violenta.

Então, aqui, para abordar algumas tentativas de construção de aulas pautadas no universo da cosmovisão africana, introduzo as mesmas com uma crônica de algumas das minhas vivências escolares. Narrativas que me permitem retornar e fazer uma leitura do passado, compreender as potências e limitações de meus percursos pedagógicos e modificar minha *práxis*, em busca de um caminho mais saudável para o meu labor, em diálogo com os/as alunos/as.

Ao assumir as aulas na “Escola Primeira Experiência Artística”⁴², obtive a tarefa de construir um planejamento anual. Prontifiquei-me a trabalhar com as manifestações culturais negras (ou aquelas resultantes de processos híbridos com as culturas europeia e indígena, mas, com elementos africanos sublinhados) e, a partir delas, mergulhar nas potências artísticas, nas quais eu visualizava as identidades negras.

O Brasil é um país que possui muitas manifestações culturais: maracatu, cocos, frevo, congadas, afoxés, bumba-meu-boi, cacuriá, capoeira, carimbo, ciranda, folia de reis, jongo, maculelê, marujada, samba de roda, tambor de crioula, entre tantas outras.

Todas elas da cultura popular e possuem aspectos potenciais para a realização de experiências estéticas com o ensino de teatro, na escola. Seja por suas narrativas; pelas roupas e acessórios utilizados; pela musicalidade; pelas histórias acerca da vivência das pessoas na manifestação; pela memória e performance de povos que conseguiram, dentro das dificuldades de se viver num país de complexos processos econômicos e sociais, dar uma resposta criativa às estruturas hegemônicas.

Todas estas manifestações culturais são pertencentes a um patrimônio cultural imaterial⁴³ que compõe a história do Brasil. A escolha por essas específicas, além de contemplar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, respaldava-me diante de possíveis territórios educacionais racistas. Reconhecendo isso, por viver num país onde os índices de violências, que possuem o racismo como fio condutor, são altos, eu quis respaldar minha prática docente e tentar não sofrer retaliações racistas no ambiente de trabalho.

Essas manifestações têm, no alicerce de suas histórias, valores civilizatórios importantes para a constituição e permanência das mesmas, tais como: a ancestralidade, memória e oralidade. Esses dois últimos são valores que se complementam.

A memória do povo africano foi possível de ser enunciada porque o princípio da oralidade é uma tradição dos povos africanos. Segundo Sandra Haydée Petit e Norval Batista Cruz (2008, p. 7),

⁴² Nomearei a escola de forma fictícia para que se preserve o espaço educacional da mesma, pois, o objetivo aqui está focado na experiência de implementação da lei 10.639, nas poéticas aqui pensadas e nas dificuldades encontradas ao longo do caminho.

⁴³ “Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial. BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234> Acesso em: 06 nov. 2019.

além de intimamente ligada ao sagrado, a tradição oral se funda na iniciação e na experiência, o que produz formas de aprendizagem totalmente diversas das predominantes no ocidente. Assim os conteúdos da tradição oral incluem histórias, lendas, mitos, provérbios, adágios e a genealogia da família e da comunidade. Esses conteúdos são passados de forma assistemática, essencialmente pela experiência e segundo as circunstâncias da vida. Como a vida não é cortada em fatias, o conhecimento é passado de forma global podendo envolver simultaneamente diferentes dimensões da vida e das ciências.

As culturas africanas, ao se basear na tradição oral, para além da emissão de palavras, tem como princípio filosófico a vivência dessas histórias. Um griot adquire respeito pelos seus quando emite as histórias de seu povo, mas, acima de tudo, vivencia essas histórias ou o ensinamento delas. A grandeza de um sábio “não é medida pela quantidade de palavras aprendidas, mas pela conformidade de sua vida a essas palavras. [...] é necessário conhecer as palavras herdadas e vivê-las. [...] Pois existem coisas que não se explicam, mas que se experimentam e se vivem” (BÂ, 1982, p. 193).

A oralidade, como princípio, não se refere à negação da escrita. Mas, como a constituição de uma dimensão do saber que se estabelece em todo o corpo. Ao realizar uma comunicação pela dimensão oral, organizamos histórias e a vida cotidiana através da expressão do corpo, em relato, ritmo, emoção, canto, dança, poesia, performance. Uma dimensão que valoriza potenciais do corpo que, ao longo dos anos, foram enrijecidos pela cultura da escrita.

Assim, a oralidade tem uma importante relação com a memória. Não aquela cristalizada em registros escritos, mas, uma memória viva, grafada no corpo e expressada com dinamicidade e através do corpo em performance. Quanto a isso, Leda Maria Martins (2002, p. 88) compartilha que,

nas culturas predominantemente orais e gestuais, como as africanas e as indígenas, por exemplo, o corpo é, por excelência, o local da memória, o corpo em performance, o corpo que é performance. Como tal esse corpo/corpus não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa o ato reencenado. Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições performáticas sua natureza meta-constitutiva, nas quais o fazer não elide o ato de reflexão; o conteúdo imbrica-se na forma, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica dinamicamente. O corpo, nessas tradições, não é, portanto, apenas a extensão ilustrativa do conhecimento dramaticamente representado e simbolicamente reapresentado por convenções e paradigmas seculares. Ele é, sim, local de um saber em contínuo movimento de recriação, remissão e transformações perenes do corpus cultural.

Nesse sentido, penso que os corpos estudantis possuem ricas memórias para serem contadas. Narrativas vivas de suas expressões, vivências e reflexões sobre/no mundo. Além do “corpus” desse agrupamento presente na escola, uma comunidade (familiares, servidores, vizinhos) a circunda com suas narrativas e sobrevivências. Composta por lideranças locais, mestres de saberes populares, moradores que presenciaram o desenvolvimento do bairro, um território de ancestralidades que têm a potência de contribuir para uma educação construída considerando os princípios da cosmovisão africana.

Reconhecer a ancestralidade é celebrar nossas origens, não somente no âmbito histórico (reconhecendo caminhos percorridos e aprendizados assimilados), mas, também, compreender que há um fluxo de atualização constante e uma força que dá perpetuação às culturas afro-brasileiras. Isso inclui compreender, ainda, que o ancestral diz, também, de tempos outros, mesmo antes daquele que inclui o humano.

Abrir as portas dos caminhos do futuro é estar ligado às janelas do passado e presente. Estas janelas não são pontos sem vida que cristalizam os processos identitários, são referências para as escolhas do futuro. O movimento e fluxo da vida estão ligados ao que os Deuses disseram aos nossos ancestrais (antepassados), ao que nossos antepassados disseram para nós (descendentes) e ao que vamos dizer para os nossos pares.

Sobre esta circularidade existente em nossas vivências em integração com a ancestralidade, Santos (2010, p. 65) nos ensina:

A Ancestralidade é um movimento no sentido de deslocamento da cultura de matriz africana de volta para os antepassados, sem cristalizar a vida. Em algumas sociedades africanas isso é perceber e vivenciar que o tempo que tem significado está no passado. Esse passado é rico porque evolui, ele não imobiliza a existência, ele dinamiza a efemeridade do tempo presente. Essa dinâmica faz com que o tempo dos antepassados seja atualizado e se renove. Essa circularidade da ancestralidade direciona-se para o tempo dos ancestrais trazendo esse tempo para a existência de agora e permitindo-se por ele ser “guiado”.

As manifestações culturais brasileiras possuem mestres responsáveis por manter as tradições vivas. Eles também têm o papel de griot na arquitetura social das manifestações. Movimentam-se e se estabelecem no cenário de forma que os demais integrantes do grupo sejam seus descendentes – aqueles que aprendem os ensinamentos para o coletivo; os demais personagens, ao mesmo tempo em que são iniciados aos ensinamentos que o griot traz no enredo, vão vivenciando as histórias que lhe são contadas e, ao vivenciar essa memória, são capazes de transmutar o seu presente.

Para Brandão (2006b, p. 36),

Griot e Griota constituem-se em contadores e contadoras de histórias que são fundamentais para a permanência da humanidade: são como um acervo vivo de um povo. Carregam nos seus corpos histórias, lendas, feitos, canções, lições de vida de toda uma população, envoltos numa magia própria, específica dos que encantam com o corpo e com sua oralidade.

A memória nos aponta lacunas sociais para que possamos transmutar o presente em busca de melhores condições de vida para o coletivo. O que é bom para a coletividade é bom para o indivíduo, pois somos ornamentados com os ensinamentos e força do que vem desse movimento coletivo.

A oralidade desnuda da memória potências de nossas ancestralidades, como, também, processos históricos frágeis oriundos dos desdobramentos de um processo histórico escravista brasileiro. Pensar na memória como característica do povo afro-brasileiro é, também, trazer à tona quadros para serem refletidos e modificados.

Diante disso, Brandão (2006b, p. 19) nos alerta sobre os desafios que se estabelecem nesse percurso, ao afirmar que

tal situação coloca-nos diante de dois desafios: o enfrentamento do racismo e o reavivamento do orgulho da nossa memória afro-brasileira. Para que possamos ver e sentir essa afro-brasilidade e tenhamos orgulho de exibi-la, é necessário mexermos no eixo do racismo e da memória. O racismo, como algo a ser enfrentado, e a memória, para que essa existência afro-brasileira, essa cultura, essa presença africana que existe em nós possa emergir. É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer. Nessa perspectiva, numa imersão, numa espécie de aquecimento, na tentativa de reverter um processo que historicamente vem massacrando especialmente os afro-brasileiros de pele escura.

Para começar a realizar esta experiência de ser professora de Arte, no contexto do Ensino Fundamental, introduzindo a lei 10.639, era preciso partir de escolhas estratégicas. Arquitetar um planejamento nesse sentido era pensar numa construção pedagógica com possibilidade de encontrar: alunos/as resistentes a formas diferentes de aula de Arte, alunos/as de religiões que possuem limitações quanto à diversidade cultural, equipe escolar resistente a pedagogias diferenciadas, ausência de materialidade.

Inicialmente, selecionei Bumba-meu-Boi e Folia de Reis. Estava nítido, para mim, que as manifestações populares me trariam narrativas, personagens, figurinos, musicalidade e cenários, arquitetados e/ou espontâneos e demais poéticas teatrais. Assim, através das

manifestações culturais, eu teria possibilidades poéticas para traçar experiências estéticas com os/as alunos/as.

Nestas manifestações culturais, os valores civilizatórios da cosmovisão africana estão presentes na dinâmica de suas constituições. Realizando a escolha por estes patrimônios imateriais, além do Teatro e da abordagem sobre patrimônio histórico e cultural, a implementação da lei 10.639 estaria sendo contemplada no cerne da disciplina Arte.

2.1 Bumba-meu-boi: contação de histórias, rimas para voar ou o boi que não ressuscitou

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Estou eu, pensando em trabalhar diversidade, minorias e violências para despertar uma educação pró-equidade, uma educação em prol de um mundo sem machismo/homofobia/racismo/misoginia.

Tenho “fritado os miolos” pois, sei que a nossa sociedade ainda é conservadora – arcaica (e o corpo escolar também é sociedade). E, sabendo que, a escola onde trabalho, tem um público com sua maioria Protestante – tenho tentado dialogar com a gestão um caminho possível...

Um caminho que, não está nítido a forma de abordagem, com um público do ensino fundamental... #oremos Bom...

Estou trabalhando bumba-meu-boi com os sextos e sétimos anos. Como eles questionaram PORQUE NÃO HAVIA COISAS DE COLORIR (mesmo eu explicando no primeiro dia de aula que o nosso recorte é teatro e música - pois é minha formação), achei interessante pedir para eles criarem os seus bois-bumbá em forma de desenho e colorir conforme vimos no vídeo (muuuuitas cores).

Bimestre terminando, eu finalizando as análises de trabalhos e notas NUMA SALA DO SEXTO ANO... Me aparece um aluno e, me mostra um desenho de seu boi-bumbá.

Era uma proposta que fugia do bozinho do bumba-meu-boi, pois o boi dele tinha muques, usava calça jeans e barriga de tanquinho...

Pensei: foge à proposta original mas traz novas concepções de boi... Isso é arte, Eneida! Criatividade + quebra de paradigmas + imaginação!

Rimos juntos, pois de fato reconhecemos que era um boi diferente. Eu volto para o diário e ele volta pra sua carteira...

Minutos depois...

Ele volta à mesa e me mostra mais um desenvolvimento do desenho do seu boi.

Aquele mesmo boi de calça jeans, barriga de tanquinho e muques, carregava três bandeiras e o aluno disse:

Professora, agora ele tá carregando as bandeiras em prol de um mundo melhor: aqui está a bandeira LGBT, essa outra é a bandeira representando os negros, e essa outra é a bandeira dos Hippies!

Por alguns segundos, Eu fiquei olhando estática, pro desenho e pra ele...

Pensando: é isso mesmo que estou vendo?

Sr. Futuro...é você?

#semREAÇÃO

#fiqueiPASMA

#QUEIXOcaído

#felicidadeMEexplodiu

#SÓconseguiDIZERuuuuooooooooooooL

#crônicasPRÓfessôra⁴⁴

O bumba-meu-boi é uma manifestação espetacular construída através de uma narrativa lendária sobre a morte e ressurreição de um boi. Sendo uma das manifestações culturais mais difundidas no território brasileiro, o bumba-meu-boi se organiza em torno de um festejo que possui, na composição espetacular, expressões artísticas interligadas – música, dança, teatro.

Sendo uma manifestação cultural presente em vários estados brasileiros, a narrativa do boi possui uma estrutura que norteia a história, mas, ao longo do extenso território brasileiro, ela transmuta em versões regionais.

Por ser uma narrativa também encontrada em Minas Gerais, quis trazer para a construção das nossas aulas esta memória difundida na cultura do nosso estado. Um patrimônio histórico imaterial que precisa ser preservado e difundido às novas gerações. Para este objetivo, os princípios da oralidade, ancestralidade e memória nos delineiam caminhos pelos quais podemos transitar e trabalhar. Esta manifestação cultural se perpetuou, ao longo dos anos, devido esses princípios. Além disso, é vivenciada através da musicalidade e da ludicidade.

Para contemplar a proposta que planejei, utilizei a narrativa disponível no site da Kerdna⁴⁵ pois, o material estava disponível de forma simples e didática. Nele, encontrei o seguinte:

Segundo a história, em uma grande fazenda de criação de gados, um casal de escravos, Catirina e Francisco (também conhecidos como Mãe Catirina e Pai Francisco, em algumas regiões) passam por uma situação inusitada.

Catirina está grávida e, certo dia, conta ao marido que está morrendo de desejo de comer língua de boi. O marido, sabendo que desejo de mulher grávida é uma ordem, busca uma solução. Francisco fica angustiado. Com tantos bois perto, nenhum pertencia a eles, são todos do patrão. Catirina então, admirando a lua pela janela, avistou um boi bonito, gordo e vistoso e pensou no quanto desejava comer língua de boi. Seu olhar comprido comoveu o marido, que pegou o boi, o matou e cozinhou sua língua, saciando o desejo da esposa.

O restante do boi, Francisco repartiu com os vizinhos, sobrando apenas o par de chifres e o rabo, que ninguém quis.

Os dias passaram e, numa tarde qualquer, o amo começou a andar por sua propriedade para conferir o rebanho. Foi então que ele sentiu falta de seu grande boi que havia mandado trazer do Egito e perguntou a um de seus empregados onde estava ele. O escravo, então, disse que seu boi havia sumido. Um outro escravo que passava por ali, revoltado por não ter ganhado nenhuma peça de carne, deu com a língua nos dentes e contou que Francisco havia matado seu gado.

Inconsolado, o amo caiu no choro. Francisco e Catirina, com medo da reação do patrão, fugiram para uma outra cidade. O amo não queria nem saber, só queria seu boi vivo de volta. Chamou rezadeiras, pagaram penitências,

⁴⁵ KERDNA Produção Editorial LTDA. Bumba Meu Boi. Disponível em: <http://bumba-meu-boi.info/>. Acesso em: 05 nov. 2019.

curandeiros também foram anunciados para tentar ressuscitar o boi, mas o rabo, os chifres e o esqueleto permaneciam no mesmo lugar.

A história do senhor que chorava por seu boi assassinado se alastrou pela região, chegando até a cidade para onde fugiram Catirina e Francisco. O casal, então, confessou que estava morrendo de arrependimento pelo crime cometido. O filho do casal, já grandinho, ouviu a história e pediu aos pais que o levassem até a fazenda.

Chegaram então os três na propriedade. Mesmo com medo de receber algum tipo de castigo, o casal acompanhou o filho, que pegou o rabo do boi, espiou lá dentro e deu três sopros muito fortes. O boi, então viveu e saiu chifrando quem tivesse pela frente. O amo não se aguentava de tanta alegria. Abraçava todos e até perdoou Catirina e Francisco.

Essa é uma das versões da lenda, que ganha contornos diferentes em cada região do país.

Também chamado de Boi Bumbá, Boi de Mamão, Boi de Reis, seus nomes e realizações variam conforme a localização territorial. Para Beatriz Helena Furlanetto (2010, p. 108),

o bumba-meu-boi é uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro, e “bumba” é uma interjeição onomatopaica que indica estrondo de pancada ou queda – bumba-meu-boi significa bate ou chifra meu boi. Esse folguedo surgiu no nordeste do Brasil e disseminou-se por quase todo território nacional. Ao espalhar-se pelo país, adquiriu nomes, ritmos, formas de apresentação, indumentárias, personagens, instrumentos, adereços e temas diferentes.

Uma vez expressado por todo o território brasileiro e sob as mais deferentes proposições espetaculares em torno da lenda do boi, essa manifestação se tornou uma potente inspiração, para mim, para desenvolver processos artísticos com os/as alunos/as. Assim sendo, planejei aulas a partir da referência da narrativa citada acima.

Meu objetivo era introduzir a temática negra a partir de referências das manifestações culturais. E, para além de sua narrativa, o bumba meu boi tem outros elementos que me incentivam a produzir experiências artísticas com os/as alunos/as. Porém, há uma singularidade na narrativa que me incomoda: ser construída a partir de um referencial de personagens escravizados.

Nas primeiras aulas, eu modifiquei o termo escravo por escravizado. Mas, no cotidiano escolar, compreendi que os/as adolescentes do Ensino Fundamental estão em processo de amadurecimento e constituição de suas identidades, como, também, de suas autoestimas. Diante disso, entendi que seria mais potente trazer essa perspectiva através da experiência de encenar, tocar um ritmo, cantar, do que realizar uma problematização acerca das manifestações culturais e suas relações com o sistema escravista.

Em outras experiências que eu construí com alunos/as do Ensino Fundamental, dentro da licença poética e do pensamento de que os contos são repaginados conforme espaço e lugar, omiti a informação de que Francisco e Catirina eram escravizados. O conto foi modificado, constituindo-os como personagens que trabalhavam na fazenda.

A omissão à condição de escravizados se deu para que os/as alunos/as se transpusessem para as experiências artísticas relacionadas ao bumba meu boi, à brincadeira, a musicalidade, a teatralidade, e a abordagem escravista, para aquele objetivo das aulas, não era propícia e nem desejada.

Como professora, tenho entendido que a maior parte das narrativas que chegam ao público estudante, no que diz respeito às identidades negras, está ligada ao processo de escravidão no Brasil. Por mais que seja um fato histórico, penso que os/as adolescentes (nas escolas públicas, de maioria negra) precisam obter histórias nas quais, imageticamente, eles não sejam (somente) associados à imagem de um africano e/ou afro-brasileiro na condição de escravizado.

Tenho consciência que o processo escravista no Brasil precisa ser abordado, numa perspectiva de desconstrução do imaginário de africanos escravizados inertes ao processo histórico. Emergir as histórias de resistência negra durante o período de cerceamento de liberdade. Mas, estrategicamente, para estas aulas, interessava-me mais que os/as alunos/as vivenciassem experiências estéticas em manifestações negras e, depois de desconstruir imaginários racistas e obter pertencimento do nosso patrimônio histórico imaterial, abordarmos as profundidades de nossas histórias de resistência contra o sistema escravista.

Para realizar a contextualização com os/as alunos/as sobre a lenda do bumba-meu-boi, realizamos uma roda de leitura dramática com o conto. Após ler e reler o conto juntos, propus a realização de um jogo teatral que se chama “Vulcão”.

Neste, os jogadores realizam uma roda, desenvolvem, de forma sincronizada, uma pulsação com os pés, marcando um tempo. Junto a essa marcação, realizam um movimento de balanço com um dos braços (para frente e para trás) de maneira que criem a forma imagética de um vulcão. Nesta construção, uma pulsação é criada através de uma ação coletiva.

Um/a jogador/a deve emitir uma palavra relacionada à história do boi⁴⁶, quando os braços de todos envolvidos alcançarem uma posição alta – realizando o efeito de erupção de um vulcão. À direita, o/a próximo/a jogador/a deveria emitir uma palavra que tivesse alguma associação com a palavra anterior, seja pelo território que envolve a temática do bumba meu

⁴⁶ No jogo tradicional, a palavra pode ser uma qualquer. Modificamos o jogo de forma que os envolvidos adentrassem na história do bumba meu boi.

boi ou sonoridade, quando os braços atingissem novamente o ponto alto da roda, dando sequência à imagem de vulcão. Os demais participantes da roda continuam com este procedimento, estabelecendo um fluxo circular de oralidades que estarão ligadas à lenda do boi.

A ideia de realizar o jogo “Vulcão” teve o objetivo de estimular os/as alunos/as para que eles/as angariassem um repertório de palavras dentro da narrativa do Boi e, além disso, alimentassem as histórias que eles iriam criar, recontando a lenda.

O próximo passo dessa introdução ao universo do bumba meu boi, foi a realização de um jogo de contação de histórias, para que os/as alunos/as relembassem da narrativa lida anteriormente, recuperassem as palavras emitidas no jogo “Vulcão” e, diante desses exercícios, recontassem a história do bumba meu boi.

Assim, além de contribuir com essa memória cultural brasileira, para uma experiência estética, realizar esta dinâmica de contação de histórias contribuía para um exercício coletivo, um trabalho a partir do princípio de cooperação para a construção da história. Esse exercício de sentarmos juntos, em roda, e compartilhar processos artísticos gera uma experiência estética coletiva, com a potência de desenvolver nossas humanidades.

Nesse sentido é que Cléo Busatto (2007, p.13) afirma:

É nesse panorama que vejo a contação de história como um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com”. [...] Vejo o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva.

Esse jogo era um exercício simples. Eu começava a contar a narrativa do bumba meu boi, criando detalhes para os espectadores criarem uma imagem da fazenda e, em seguida, algum/a aluno/a dava continuidade à história. Em roda, expliquei o jogo aos/às alunos/as e combinava por qual lado a história teria continuidade (lado direito ou esquerdo).

Para introduzir o jogo e aguçar os/as alunos/as a experimentarem esmiuçar a história, eu iniciava a contação, trazendo, na narrativa, uma descrição minuciosa da fazenda onde moravam Francisco e Catirina. Em seguida, o/a aluno/a que estivesse do meu lado dava continuidade ao jogo e eu ia observando a construção da história. Muitas vezes, esta era contada rapidamente e os/as alunos/as seguiam uma linha de criação muito fiel ao texto absorvido na leitura dramática.

Em muitas práticas deste jogo, não havia nenhuma tentativa de inserir uma história ficcional, intertextualizando a lenda do Boi com outras possíveis histórias imaginárias. Na explicação inicial do jogo, eu não direcionava esta intenção. Deixava que os/as alunos/as perpassassem pela experiência de criação e observava suas liberdades criativas no jogo. Quando eu percebia que já havíamos exercitado o jogo e não havia nenhuma prática intertextual, eu mudava de lugar, sentava em um ponto estratégico da roda, onde eu receberia a história, teria que dar continuidade a narrativa e, assim, introduzia elementos fabulares que minha criatividade exalava naquele momento do jogo.

Nessa introdução de imprevistos fabulares “absurdos” na história inicial, os/as alunos/as compreendiam que tinham liberdade de se aventurar no processo de criação e trazer suas imaginações ao contexto da narrativa do bumba meu boi. Assim, os/as alunos/as realizavam tentativas de uma contação de histórias com interferências fabulares.

Numa poética inspirada nos griots africanos, na qual a contação de histórias é ornada com outras expressões artísticas, propus uma musicalidade para o exercício da contação e ensinei o trecho da música “Iáíá”⁴⁷:

“Iáíá vou ver, vou ver Iáíá!
Iáíá vou ver, eu vou ver seu boi nadar!
Oh Iáíá vou ver!”

Assim, os/as alunos/as iniciavam a história do bumba-meu-boi e, quando quisessem passar a história à diante, para ser contada por outro/a aluno/a, ele/a começava a cantar o trecho “*Iaiá vou ver*” e os/as demais respondiam, cantando o restante da música. Quando a música terminasse de ser cantada, o/a próximo/a aluno/a dava sequência à história.

Nesse contexto, os princípios da cooperação, da memória e da oralidade eram instigados numa poética para criação junto aos/às alunos/as. As criações permeavam um processo de ativação de uma memória cultural coletiva, do nosso patrimônio imaterial, como também, a ativação de uma memória cognitiva estimulada pelo exercício criativo da palavra. Este jogo do vulcão contribuiu para que os/as alunos/as potencializassem o uso da palavra num processo de rima, de associações e narrativas, desencadeando inspiração para recontar histórias, além de recriá-las, a partir de suas poéticas.

Como essas manifestações culturais possuem um arsenal de expressões artísticas, após trabalhar a contação de histórias, dei continuidade ao universo do bumba-meu-boi, a partir de

⁴⁷ Cantiga de roda recolhida através do trabalho do grupo Meninas de Sinhá. Disponível em: <http://meninasdesinha.org.br/video/video-8-2/>. Acesso: 17 jan. 2020.

um trabalho feito com a linguagem musical. Assim, perpassaríamos pela experiência rítmica que as manifestações dispõem. Para adentrar nesse universo com os/as alunos/as, procurei encontrar músicas cantadas por grupos culturais e/ou cantores que reverenciam a cultura do bumba-meu-boi no seu repertório.

Muitas das músicas que eu encontrava tinham a presença da religiosidade das matrizes africanas em suas letras. A grande maioria das canções remetem aos orixás. Dentro da cosmovisão africana, os modos de vida, ritos, religiosidade, festividades não se separam, movimentam-se numa perspectiva holística, na qual tudo está ligado ao todo, como ressalta Oliveira (2006, p. 39):

Um importante elemento que encontramos na maioria das populações africanas é a não separação entre natureza e política, poder e religião, ou seja, não há uma estratificação entre estas camadas importantes da vida da sociedade. Tudo é visto de acordo com o princípio da integração, segundo o qual os vários elementos se comunicam e se complementam.

Numa perspectiva ampla e artística, não havia problema levar músicas de bumba-meu-boi que remetessem a elementos das religiões, porém, para o contexto escolar, onde a maioria dos/as alunos/as era evangélica e/ou educados por uma sociedade racista, era preciso ser estratégica, escolher música que tivessem narrativas que não abordassem diretamente a religiosidade e envolve-los na temática e prática do bumba-meu-boi, através da experiência estética.

O intento é que, atravessados por ela, pudéssemos transgredir a uma educação racista e preconceituosa que as instituições sociais os fizeram vivenciar, apreender e, por conseguinte, reproduzir. Desta forma, escolhi uma canção cantada nas manifestações culturais de bumba-meu-boi que recolhi no álbum “Na Eira” do grupo Ponto BR⁴⁸, que tinha a seguinte letra:

“Eu sou forte como o vento / Sou pesado como as águas
Sou eu, Rouxinol / Ando pela madrugada”⁴⁹

⁴⁸ “Ponto BR é um coletivo formado por músicos contemporâneos e mestres da cultura tradicional, que propõe o espaço da arte como local de encontro e diálogo possíveis entre vertentes e gerações, revelando uma outra via para o fazer artístico. [...] Desde o primeiro álbum, “Na Eira”, Ponto BR se tornou referência do diálogo com as tradições populares brasileiras, recebendo prêmios e aprovações em editas públicos de empresas como Petrobras, Caixa e Natura, se firmando como um dos principais coletivos da cena musical contemporânea”. Disponível em: < <http://www.encontroteca.com.br/grupo/192/ponto-br>>. Acesso: 16 jan. 2020.

⁴⁹ Domínio público recolhida no CD “Na Eira” do grupo “Ponto Br”. A faixa do disco da qual recolhemos esta canção se chama “Cantigas de encantaria” – é uma junção de cantos encontrados nas cantigas de bumba meu boi. Disponível em: <http://ponto.mus.br/album/na-eira/> Acesso em: 06 nov. 2019.

Para que aprendessem essa música, cantei cada parte dela e eles repetiam. Eu ia corrigindo a melodia e/ou letra, quando desviava da referência. Era preciso que eles soubessem da música para, a partir dela, trabalhar a proposta que tinha com aquela expressão artística.

Após aprenderem a canção, eu pedi que eles criassem frases para substituir os dois primeiros versos. Como regra, solicitei que, nessa criação, colocassem-se como fortes, que trouxessem qualidades suas, que aparecessem potências das quais eu, como professora, não conhecia.

Esta instrução, inspirada no princípio da energia vital, tinha o intuito de ativar um sentimento de autoestima. Era preciso que os próprios/as alunos/as reconhecessem suas potencialidades e fizessem um processo de compartilhamento das mesmas. Vale lembrar, aqui, que o princípio da energia vital vislumbra o bem estar social como fonte de energia para a vida. Ao estimular a autoestima dos/as alunos/as, estaríamos celebrando suas humanidades e fortalecendo os laços afetivos entre eles e com a escola.

Durante o exercício, para exemplificar o processo de composição musical, eu criava versos e cantava para os/as alunos/as, como a criação abaixo:

“Sou valente, sou guerreira / Não tenho medo de nada
Sou eu, Rouxinol / Ando pela madrugada”

Muitos/as alunos/as ficavam com vergonha de cantar sozinhos. Não haviam passado por experiências musicais na escola. Eu propunha ao/à aluno/a cantar o exercício junto com algum/a amigo/a para que pudessem, juntos, serem fortes. Às vezes, essa proposição funcionava. Quando o/a aluno/a era muito tímido/a e não estava disposto a cantar, mesmo coletivamente, eu assumia o exercício e cantava a proposta que ele/a havia criado.

Após passarmos por um processo de introdução da temática, através dos exercícios artísticos, entendi que precisávamos apreciar algum material audiovisual que mostrasse grupos desenvolvendo as manifestações de bumba meu boi. Para que os/as alunos/as pudessem compreender que esta manifestação é encontrada por todo o Brasil e de forma viva, era preciso adentrar no universo dos grupos através de material visual, para ir além da narrativa escrita num texto e/ou canção.

Escolhi o fragmento da série “Danças Brasileiras”⁵⁰ para assistirmos. Gravada em 2004, esta série foi protagonizada por Antônio Nóbrega e sua esposa Rosane de Almeida, ambos bailarinos, que idealizaram o projeto juntamente com o cineasta Belisário Franca, o qual foi apresentado pelo Canal Futura.

Os/as alunos/as, por desenvolverem ações que não estavam ligadas às experiências das artes visuais, em grande parte das aulas, envolviam-se com a temática. Porém, pediram que realizássemos uma aula que tivesse como proposta algo que envolvesse um desenho.

Ao escutá-los, pedi, então, que criassem um desenho sobre bumba meu boi e trouxessem as informações aprendidas nas aulas. Os desenhos foram feitos e a referência do boi ornamentado foi trazida e/ou criada. Algumas criações de bumba meu boi me trouxeram surpresas, pois, com a vivência dos meninos e meninas, traziam atualizações.

2.2 Folia de Reis: em rima e risos

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Era uma manhã tranquila na escola, uma pitada de silêncio apareceu de forma tímida.

Senti o clima e pensei: hoje, dará para trabalhar mais práticas musicais.

Nos nonos anos, estava trabalhando folias de reis e, após contextualizar patrimônios históricos, manifestações culturais e a própria manifestação de folia, comecei a ensinar pontos de Folias de Reis. Cantamos alguns pontinhos e pedi para que eles criassem um ponto – sim, uma canção. Dei, como base, o ponto:

“Tava lá na janela, quando o avião passou
Balançou uma roseira, colhi flor pro meu amor”

Fiquei com receio de que as criações ficassem somente nesse campo do amor pois, tem muitos pontos irônicos, sádicos, que são bem divertidos. Mas confiei no desdobrar das criações.

Alguma preguiça, alguma resistência, alguma timidez, se fez presente. Criei um ponto para instiga-los! Escrevi no quadro um rascunho, fui cantando o rascunho e, nesse momento, surgiram ajudas. Tão logo tive alunos instigados e um ponto saiu. A criação veio de uma aluna.

Elogiei as mulheres e, de forma irônica disse:

-Tá vendo gente! As mulheres estão à frente do tempo, os homens estão lá nas cavernas ainda.

Uma pitada de risos apareceu...

A partir daí outros pontos vieram, escrevemos no quadro para poder cantar todos juntos. Os alunos oram falando, eu escrevendo. Tão logo um ponto de um aluno (menino) foi citado:

“Tava lá na caverna, quando o meu amor passou
Eu disse à ela Uga...Uga...

Ela respondeu : ho ..ho..ho...ho”

Entre em crise de risos ao tentar cantar o pontinho. Esforcei-me para segurar e cantar, mas a crise de risos foi maior. Não era de deboche e sim de divertimento.

Pedi que outros alunos que tentassem cantar, mas também caíram em risadas.

Não conseguimos cantar o ponto, mas terminamos a aula com uma pequena dose de ironia e boas gargalhadas.

⁵⁰ Série disponibilizada no site da Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=6648#>. Acesso em: 08 set. 2019.

Existem muitos dias difíceis. Falta estrutura física pras aulas de arte, falta equipamento tecnológico, falta compreensão e apoios da equipe escolar...
 Dias que destemperei tudo.
 Já salguei minhas aulas...
 Já botei tempero errado no alimento certo...
 Mas me apego aos dias onde as aulas dão certo, pra ter esperança.
 #tentandoACHARoCAMINHO
 #UMdiaDEcadaVEZ
 #crônicasPRÓfessôra⁵¹

A folia de reis é uma manifestação cultural muito presente no estado de Minas Gerais. A narrativa da manifestação se inspira na viagem dos três reis magos à gruta de Belém. Ela se manifesta através de um cortejo festivo em celebração da visita de Baltazar (que presenteou ao menino Deus com incenso), Gaspar (que presenteou com mirra) e Belchior (também conhecido como Melchior, que presenteou ao menino Deus com ouro).

De casa em casa, guiada pela bandeira (representando o sagrado), a folia realiza a adoração ao menino Deus presente no presépio. Esta experiência é narrada na pesquisa de Rogério Lopes da Silva Paulino (2011, p. 2):

Nas Falias de Reis são realizadas jornadas de horas e, às vezes, de dias a fio, em que um grupo de foliões vai de casa em casa à procura da manjedoura, lugar onde nasceu o Menino Jesus. Os Santos Reis chegam mascarados e, ao invés de ouro, incenso e mirra, oferecem rezas, cantos e danças aos moradores. Estes, por sua vez, se relacionam com os mascarados enquanto entidades sagradas e, simultaneamente, são capazes de estabelecer diálogos com o folião que está sob a máscara sem que isso constitua um problema para o bom andamento do processo ritual.

Compondo o ciclo natalino entre os dias 24 de dezembro e o dia 06 de janeiro, o cortejo é formado por personagens que variam conforme as narrativas e tradições de cada localidade.

O mestre da folia, conhecedor da origem, do fundamento e das tradições do grupo, é responsável pela organização da festa. O bandeireiro é o responsável em carregar a bandeira, durante o cortejo. A bandeira da folia de reis é enfeitada com o símbolo da folia e/ou decorada com a figura do menino Jesus, ornada com fitas coloridas e flores artificiais. Os três reis magos representam Gaspar, Baltazar e Belchior, na narrativa.

Junto ao cortejo e a estes personagens, há um coro entoando as músicas e louvações religiosas. Juntamente com o coro e liderados por um capitão de folia, músicos

⁵¹ Crônicas PRÓ-Fessôra. Disponível em: <
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=503471570017701&id=100010645868707>. Acesso em 21 jan. 2020.

tocam instrumentos como viola caipira, acordeon/sanfona, violão, pandeiro, surdo, reco-reco, caixa, triângulo e flauta.

Na abordagem sobre folia de reis, quero sublinhar a presença e performance do Palhaço da folia de reis. Também chamados de mascarados, utilizam roupas coloridas, máscaras animais e carregam uma espada em mãos. Além de abrirem passagem para a folia, possuem um papel importante dentro da manifestação, ao animarem a festa com danças, pulos, recitais de rimas e brincadeiras.

Através desse personagem e de sua potência expressiva, obtive a ideia de trabalhar os valores da oralidade, memória e ludicidade com os/as alunos/as.

Assim, trouxe para os/as alunos/as versos cantados nas folias de reis⁵²:

Eu tava lá na janela / Quando um avião passou 2x
Balançou uma roseira / colhi flor pro meu amor 2x

Após apresentar os versos de forma cantada, pedi que os mesmos criassem versos ritmados inspirados nos exemplos que abordei. E, se houvesse algum/a aluno/a que quisesse criar um verso ritmado e que não fosse inspirado nos versos de folia, também estava valendo o exercício.

Em uma das salas, diante da realização do exercício e criação de um verso feito por uma aluna, realizei uma provocação aos/às alunos/as da sala. Foi um ato informal, mas, diante da provocação, recebi um verso de folia de reis criado em resposta à minha fala. Ao ter acesso ao verso, feliz pela execução do/a aluno/a (considerado bagunceiro na sala) e emocionada pela resposta irônica (e educativa à “fessôra”), entrei em crise de risos. Não conseguia mais me concentrar no verso e, mesmo os/as alunos/as que tentaram cantar o mesmo, foram tomados pela mesma crise de risos. Terminamos a aula com saudáveis ironias, aprendizados e com um bem-estar provocado pelos risos coletivos.

Em um estudo sobre o riso e identidade, o professor Kabengele Munanga (2015, p. 3) nos corrobora

[...] como dizem os psicólogos, a experiência confirma que o riso é uma riqueza permanente e gratuita que preserva a harmonia e faz reencontrar o equilíbrio. Como diz também Leslie Gibson: um sorriso não custa nada, mas traz muito. Enriquece os que o recebem sem empobrecer os que o dão. Só dura um instante, mas sua lembrança dura às vezes eternamente.

⁵² Versos de folia de reis recolhidos na faixa 12 do CD *Maurício Tizumba no Mercado*, lançado em 2008, através de selo independente.

Nesta abordagem, conectamo-nos com o princípio da energia vital. A partir de uma experiência estética, possibilitamos um processo de criação que desencadeou aprendizados lúdicos. O bem-estar e os momentos celebrativos geram memórias que possuem o poderio de serem eternizadas.

2.3 Nós queremos brincar, mas matamos o palhaço!

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Após o recreio, percebi que aquela turma demorava muito para subir e entrar na sala. Levemente, abordei sobre o tempo que perdíamos ao demorar tanto para vir para sala de aula.

Alguns atrasos continuaram na aula seguinte.

Energeticamente, abordei sobre o tempo que perdíamos ao demorar tanto para vir para sala de aula. E, bravamente, alertei que na próxima aula, se ocorresse os atrasos, haveria pagamento de prenda de quem se atrasasse tanto.

Na terceira aula, um aluno que havia chegado, no horário, me lembrou do “combinado” que eu havia estabelecido. Pensei: Eitha, tinha me esquecido! Agradei o aluno e aguardei na porta os atrasados, pensando: qual prenda mais educativa?

Chegaram 4 ou 5 alunxs para nos abrilhantar...

Pensei: já que quero trabalhar os versos de folia de reis, talvez fosse interessante um território de improviso de palavras.

Com a mesma alegria e espontaneidade, eles/elas chegaram...

Eu, conduzindo ironicamente, lembrei-os do combinado e que ambos teriam que pagar a prenda. Permanecessem na frente do quadro que eu daria a instrução. Fui lá pro “fundão”.

Alguns acharam ótimo! Era o seu momento destaque!

Um aluno do grupo pediu para que eu perdoasse o atraso e deixasse não participar da ação.

Pensei: hum... coletividade!

Disse ao aluno: peça ajuda para alguém da plateia ser seu anjo e trocar com você, realizando a ação no seu lugar.

Tão logo o aluno resolveu seu dilema e outro aluno entrou no circuito de prontidão para o que viria ser a prenda.

Assim que todos se acalmaram, ministrei a instrução:

Cada palavra que eu disser aqui, terá que dizer uma palavra que rima com a mesma.

Fizemos 3 boooas sequências de rimas em cima de palavras referências.

Agora, eles estão se atrasando, para que possam fazer mais pagamento de prenda!

Moral da história: Amigos do FreeStyle, vamos tomar um café?

#procurandoDINAMICASdeRIMA

#tentandoACHARoCAMINHO

#umDIAdedeCADAVEZ

*#crônicasPRÓfessôra*⁵³

Eu sempre admirei a habilidade das pessoas em criarem rimas improvisadas. Esta potência da oralidade praticada com a brincadeira da rima é ricamente encontrada em expressões da cultura negra, como: o rap, o slam, o repente, a embolada, o samba de partido alto, entre outros.

⁵³

Criei uma canção com o desejo dos/as alunos/as desenvolverem a habilidade da rima. Confesso que a potencialidade de enunciar palavras que vão ao encontro de outras com sonoridades próximas, organizadas em determinado tempo (muitas das vezes, um curto espaço de tempo), é uma habilidade que eu não domino. Mas, num crescimento acentuado, vejo a juventude ocupando espaços onde este desafio da rima é, cada vez mais, elaborado e potente.

Mesmo não dominando a técnica, penso que, como professora, posso criar espaços para que os/as alunos/as experimentem o processo de rimar e, quiçá, agucem os sentidos e busquem aperfeiçoamentos sobre esta habilidade. Mediando tal aprendizado, construímos, de forma conjunta, habilidades e competências tais. Mas, para além de qualquer conhecimento técnico, imergimos na potência de uma experiência estética, o que, no contexto escolar, seria o foco do ensino de Arte.

Segue a canção:

Se não souber diga lalá
Se não souber diga lelé
Se não souber diga lili
Se não souber diga loló
Se não souber diga luluuuu

Eu vou falar uma palavra / Eu quero ver você rimar - 2x

Pensei numa forma de abordar a palavra num contexto em que ela fosse valorizada e, de forma lúdica, potencializada numa brincadeira que encontrasse palavras-pares rimando com a mesma. Assim, criei esta música como exercício para ser tocado, dançado e cantado em cima do ritmo do coco⁵⁴.

Na cosmovisão africana de mundo, a vida se manifesta numa construção filosófica na qual música, dança, rito e histórias são parte de um todo e se complementam. Assim, também percebemos nas manifestações culturais afro-brasileiras esta configuração. Para Santos (2010, p. 178),

na cultura dos povos traficados da África para o Brasil, a musicalidade se derrama para todos os lados. Na perspectiva da cosmovisão africana o mundo canta, sobretudo dança. Na cadência rítmica dos griots a sedimentar a memória das comunidades que sempre vão proporcionar aos ouvintes o cantar e o dançar como forma de interagir com a oralidade do contador de histórias; ou também quando a tradição vai dizer que cada pessoa tem sua

⁵⁴ Encontrado pela região do nordeste brasileiro, o coco é uma manifestação cultural que possui ritmo próprio e dança. Segundo Ayala (2000, p. 13), “os cocos assumem várias feições, podendo se configurar como canto acompanhado apenas por palmas e batidas dos pés; canto com acompanhamento de pandeiro ou ganzá; só texto escrito, quando integra a literatura de folhetos; dança acompanhada de versos cantados ao som de bumbos, ganzá e outros instrumentos de percussão; cantos integrados a cultos religiosos afro-brasileiros”.

canção e isso é tão sincero e tocante que se alguém entra em desarmonia a comunidade canta a sua canção para lhe trazer de volta o equilíbrio.

Além de exercitar o princípio da oralidade, este exercício e a experiência que o trouxe para aula também estavam endereçados e atravessados pelo princípio da musicalidade, tão presente nas performances negras.

Ao realizar esta experiência com os/as alunos/as, eu cantava a canção, que tem uma construção autoexplicativa e, direcionava o olhar para algum/a aluno/a da sala o/a desafiando na rima. Em geral, no início da brincadeira, eu direcionava aos/às alunos/as considerados/as mais falantes e/ou bagunceiros/as da turma. As risadinhas sempre vinham por parte dos colegas, pois, nas entrelinhas, sabíamos todos que este/a estava sendo desafiado, sobretudo porque tinha esta habilidade, mas que, muitas vezes, atrapalhava a aula.

Todos/as os/as alunos/as teriam oportunidades de passar pela experiência de rimar neste duelo, porém, eu iniciava a brincadeira com o/a aluno/a bagunceiro/a para que, através do riso, de forma festiva e/ou brincante, todos entendessem que esta experiência não seria difícil.

Durante as experiências, tinha aluno/a bagunceiro/a que desenvolvia bem as rimas. Mas, haviam momentos que os/as alunos/as travavam suas criatividade e, neste instante, sempre ocorria que outro/a aluno/a “soprava” uma palavra para salvar o/a amigo/a. Quando ocorria estes “sopros”, cenicamente, eu embrutecia minha expressão facial, trazia para minha voz uma sonoridade de quem está com raiva e, lentamente, ia cantando a canção, procurando quem estava “soprando” pois, ia ser o próximo à ser desafiado. Este momento, normalmente, era marcado por um alvoroço dos/as alunos/as, direcionando o olhar para o/a aluno/a responsável por “furar” as regras do jogo.

Às vezes, concentrados no jogo, alguns estudantes, que não estavam sendo desafiados, buscavam palavras que poderiam rimar com aquela desafiada por mim. Porém, as fronteiras vocais se tornavam espessas e, sem se dar conta, eles/as emitiam as palavras de forma espontâneas. Quando eu me voltava para os mesmos, sentia que as reações eram de timidez e arrependimento de terem emitido a palavra.

Outras vezes, deparava-me com estudantes que estavam dispostos a desafiar a professora e entravam no jogo encurtando estas fronteiras, de forma intencional. Quando eu direcionava minhas atenções para tal aluno/a, havia uma postura corporal e um olhar de quem está disposto a ser duelado. Neste instante, o jogo era atravessado por um alvoroço dos/as alunos/as, ao ver um aluno desafiando a professora.

A partir de uma referência musical, estabelecemos um jogo cênico, no qual a composição de status foi criada. Esta dimensão brincante estabelecia uma fluidez do jogo e incentivava os/as alunos/as a entrarem no exercício de rimar.

A aula, que poderia perpassar por uma dimensão cruel sobre a aquisição de palavras para desenvolvimento de rimas, tornou-se um espaço de risadas e celebrações onde, os/as alunos/as se divertiam e celebravam seus desenvolvimentos.

Na maioria das vezes eu desenvolvia esta brincadeira de forma circular, no que diz respeito à configuração das cadeiras da sala. Junto a essa circularidade no espaço escolar, a realização deste jogo revelava, mais uma vez, a presença de outro princípio da cosmovisão africana: a energia vital. Penso que, o desenvolvimento de um bem-estar, através de elementos lúdicos, remete-nos a uma característica discutida nesta pesquisa: a energia vital também como bem-estar social. Uma experiência estética para realizar um exercício de improvisos e rimas, que traz como cerne o divertimento através de um jogo de status. Desencadeando risos e a desconstrução da imagem da professora tradicional num jogo lúdico.

Analisando estas experiências, o desenvolvimento dos/as alunos/as e uma esfera de celebração que se estabelecia no exercício, penso que poderíamos ter aprofundado nesse território da rima, criado outros mecanismos de encontros dos estudantes, um personagem emblemático da folia de reis: o Palhaço.

Também chamado de mascarado, o palhaço da folia de reis é um personagem querido por todos por ser um brincante. Este personagem tem, na sua performance artística, uma junção de várias expressões artísticas: a rima, a dança, a música, a encenação.

Meu desejo era abordar as possibilidades da rima juntamente com as potencialidades cênicas do palhaço de folia de reis. Começamos a desenvolver exercícios musicais no universo da rima e, em pensamento, cheguei a projetar a chegada de muitos palhaços, mas, com as demandas escolares e o curto tempo para as aulas de arte (uma aula por semana), “matamos o palhaço”.

Assim como na manifestação, o palhaço percorre de casa em casa para ser o brincante, poderíamos percorrer de sala em sala para criar uma interação com os estudantes da escola. Porém, o cotidiano escolar possui uma programação intensa e não consegui organizar nossa criação de palhaços.

Este exercício se aproximou de muitos momentos vividos no Centro Cultural Bloco Oficina Tamboelê, pois, utilizamos de procedimentos lúdicos para desenvolver habilidades (como a rima e ritmo) que, para muitos, podem ser complexas.

O estandarte é objeto que tem o formato de uma grande bandeirola. Através dele, instituições anunciam algo importante e/ou a menção honrosa de algo ou alguém. Por ser um objeto de enaltecimento e comunicação, sua ornamentação é trabalhada de forma artística. Em manifestações culturais, tem uma simbologia de “guia” dos integrantes.

Pensando em conectar os estudantes, as famílias e a escola, pedi os/as alunos/as que pesquisassem formatos de estandartes. Muitos não conheciam o objeto, outros associaram apenas à religião católica. Na contextualização, ampliei o conceito de estandarte para os mesmos e pedi que solicitassem ao familiar mais velho que escrevessem, num papel colorido, uma receita de cura natural. Buscassem, através do conhecimento dos familiares mais velhos, receitas de remédios caseiros que tinham como fonte nossa natureza. Caso ela/ela não soubesse escrever, os/as alunos/as fariam por ele/ela. Mas, que deixassem ele/a escrever a receita com a própria letra, se os mesmos fossem alfabetizados. Assim que tivesse este rico saber em mãos, os/as alunos/as iriam transforma-lo em um estandarte.

Esta poética para criação transitou por duas inspirações acerca do princípio da ancestralidade. A primeira proposta vai ao encontro da valorização dos saberes oriundos de pessoas mais velhas.

Assim, para a criação de uma poética negra para o ensino de teatro, inspiramo-nos na máxima de que o ancestral pode estar próximo de nós, enquanto familiar e sua memória deve ser exaltada através de criações poéticas e afetivas. Nessa perspectiva, Rosa Margarida (2011, p. 89) nos corrobora no pensamento sobre ancestralidade e família, ao dizer que

a ancestralidade é um elemento fundamental na cosmovisão africana, ao qual todos os outros estão interligados. A vida firma-se na tradição e no respeito por tudo o que foi transmitido pelos antepassados. O culto aos ancestrais é um elemento constante na cultura africana e funda-se no respeito às experiências dos mais velhos, na comunicação que pode existir entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Os ancestrais fazem a ligação entre o mundo visível e o invisível, colaborando com a comunidade, orientando suas ações. A ancestralidade e o respeito a ela é base da organização social e de integração do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. Nas sociedades africanas, dentro de cada família extensa, um ancestral torna-se presente na memória da comunidade e é cultuado respeitosamente, interagindo e protegendo os familiares ainda vivos. Esse ancestral pode ser um bisavô ou tetravô que, tendo seus feitos transmitidos oralmente pela comunidade, torna-se presença significativa na vida cotidiana da comunidade por meio de ritos e mitos.

A ideia de ter a participação de um familiar na criação e execução do trabalho tinha o objetivo de aproximá-lo da vida do estudante nas ações práticas e, de forma simbólica,

enaltecer o conhecimento desse ancestral. Reconhecendo os saberes transmitidos pelas gerações mais velhas, era uma forma da escola, junto aos/às alunos/as, valorizar os saberes tradicionais e a importância dos mais velhos para a família, escola e comunidade.

Outra inspiração existente nessa poética para criação é a valorização de um elemento tão importante às nossas vivências: a natureza. Esta, como elemento primordial à vida, na cosmovisão africana de mundo, também é vista como ancestral. Makota Valdina⁵⁶, em entrevista gravada ao canal “Agô - Música e Ancestralidade”⁵⁷ nos elucida sobre a relação da ancestralidade e da natureza:

Ancestralidade, pra mim, é tu tudo o que vem antes de mim. Então, a natureza é a minha ancestralidade. [...] Ancestral na medida em que a essência dos Nkisis, dos voduns, dos orixás, está na natureza. E a natureza não foi o homem quem fez. O homem veio depois de toda a natureza criada. [...] A minha ancestralidade é toda a natureza que foi criada pela primeira semente viva que iniciou esse mundo. [...] Então, pra mim é isso: minha ancestralidade é a natureza.

Reconhecendo isso, a partir da experiência vivida, vários estandartes foram criados com o auxílio das famílias. Alguns, trabalhados com elementos mais próximos do cotidiano escolar (cartolina, desenhos), outros, apresentados com uma ornamentação feita com tecidos, folhas naturais, raízes.

Ao receber os estandartes dos/as alunos/as, eu perguntava qual foi a reação do familiar que contribuiu com o trabalho. De todas as respostas, uma delas me trouxe o entendimento de que o objetivo daquela proposta tinha se efetivado. Em relato, a aluna disse que o avô, no início, achou estranho ele ter que escrever a receita, mas, depois que viu o estandarte pronto, ele disse: “*Eu, que nem frequentei a escola, agora tô ensinando procês*”.

Com este relato, compreendi que consegui trabalhar o princípio da ancestralidade junto aos/as alunos/as. Realizar uma valorização de suas identidades negras, de suas autoestimas, como também, a valorização de seus ancestrais mais próximos. Todo um movimento pensado na arte em diálogo com as famílias e a valorização de saberes para além do ensino formal.

⁵⁶ Makota Valdina é “educadora, líder comunitária e religiosa, militante da liberdade religiosa e porta-voz das religiões de matriz africana, dos direitos das mulheres e das populações negras”. Disponível em: <<http://www.saberestradicionalis.org/retrato-da-mestra-makota-valdina/>>. Acesso 19 jan. 2020.

⁵⁷ Canal “Agô - Música e Ancestralidade”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N9l4diwjRbU>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Esse procedimento, dentro outros que vem trazendo e que irão aparecer, no contexto de uma poética negra proposta para o ensino de teatro, tem, no diálogo com os princípios da memória, ancestralidade, oralidade, uma valorização de saberes e narrativas que estão fora das estruturas rígidas da sociedade. Narrativas que, ao longo dos anos foram silenciadas. Trabalhar nesse tipo de poética também é potencializar processos criativos nos quais vozes emudecidas pelas cortinas racistas da sociedade, possam protagonizar os palcos para uma experiência estética.

2.4 A pesquisa de Reis e Rainhas negros: *REISMADA*⁵⁸

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Antes de iniciar as abordagens sobre cultura negra, perguntei aos alunos referências de pessoas “fooodas” + “the best” + “brilhantes” que eles conheciam. Podia ser de qualquer área. A grande maioria das respostas eram referências brancas. Fiquei meio assustada por não ter saído nem uma “Beyonce” (conhecida mundialmente). Fui contabilizando e, no decorrer da abordagem, alguns sacaram minha intenção e, sem graça por não terem lembrado, começaram a buscar referências negras. Com muito custo, saíram alguns nomes...

EU: Por que não sabemos nomes de referências negras?
Todos me olharam com um olhar de dúvida.
Fiz um sinal de “aguardem, tem mais polêmica!”
EU: Agora, quero nome de Reis e Rainhas!
ALUNO: Rainha Elizabeth!
EU: ok! Européia
ALUNA: Princesa Izabel!
EU: ok! Européia
ALUNO: Bolsonaro
EU: Eu disse rei e rainha de um regime monaaaarquico!
Não entrei na polêmica que o aluno queria puxar para desviar o objetivo da aula.
ALUNO: Rei Arthur!
EU: ok! Europeu
ALUNA: Dom Pedro!
EU: ok! Europeu
ALUNO: Rei Leão!
EU: Sempre haverá um bobo da corte de bem aventurança.
Todos riram!
EU: Todos europeus! Por que não sabemos nomes de reis e rainhas africanos? Por que a rede Globo num fez uma novela com essas histórias? Porque é que só me contaram histórias de africanos como escravos?
EU: Se eu soubesse que eu era descendente de Rei e Rainha, tudo seria diferente! Eu teria entrado de voadora no sistema! (professora cenicamente dá voadora no ar)
EU: Faz diferença quando sabemos do lugar que viemos?
ALUNOS: Faz, fessôra!
Daí, eu pergunto pra vocês: depois de saber que vocês vieram de reinos, você quer servir ou quer ser patrão?
ALUNOS: Patrão!

⁵⁸ A REISmada é uma inspiração a partir da performance Gaymada do grupo de teatro TodaDeseo. <https://www.facebook.com/TodaDeseo/>

EU: Pois bem, vocês precisam saber! As pessoas precisam saber! O mundo precisa saber! Então, nós vamos fazer um trabalho sobre os reis e rainhas africanos.

ALUNOS: aaaaah não fessora! Mais trabalho?

EU: Caaaaaalma! Vamos fazer um duelo de reis em forma de queimada! Será nossa REISMada. Na minha matéria serão 15 pontos.

EU: Maaaaaaaas, como sou descendente de Rei e Rainha africanos e somos maravilhoosos (olho para um aluno preto), diviiiiiiinos (olho para uma aluna preta), perfeeeeitos (olho pra todos e vejo os pretinhos da sala num manifesto de "exaltação da beleza")!

EU: Eeeeeee... pensamos coletivameeeente!

Conversei com todos os professores – ganhamos 3 pontos em cada disciplina!

ALUNOS: urruuuu!

EU: MAAAAS... PARA ISSO! Cada turma ficará responsável em defender um reino e terão de se dividir em equipes para cumprir as etapas:

- 1) Criação de um Mapa Geográfico para demonstrar pra torcida e jurados a localização do reino. Deverão ser afixados na área onde haverá a REISMada. Utilize de elementos criativos. (Exemplo: criar um mapa 2D ou 3D)
- 2) Criação de um pequeno Fanzine pra informar aos alunos e jurados detalhes do Reino que a turma pertence. A linguagem da criação deverá ser descontraída (a turma precisa conquistar os jurados e os reinos adversários), porém, com as informações reais da pesquisa feita.
- 3) Criação de um Grito de guerra com informações do reino para entrarem no ringue. A equipe terá de cantar e os Reis e Rainhas “amostrar suas belas realezas”
- 4) Caracterização de Reis e Rainhas de toda a sala ou mínimo de 10 integrantes que participarão da queimada.

Todos os rostos que estavam resistentes a mais um trabalho escolar, começaram a vibrar frases:

ALUNO: Eu vou ser o rei.

ALUNA: Eu quero ser a rainha.

EU: Calma! Todo mundo que quiser vestir de rei e rainha e participar, poderá entrar na REISMada. No nono ano, Açai já grita lá do fundo:

AÇAI: Reinos africanos cheio de brancos? Não! Num quero esses brancos no meu reino, não! Impossível não rir com a cena. Açai, que geralmente não se afeta e não faz exercícios da escola, levantar furiosamente (de forma cênica também) e defender a ideia que, neste trabalho, só tinha que ter reis negros.

Em outras turmas, os “mulekin vidaloka” todos inteirados a desenvolver rimas para criarem um grito de guerra com as informações do reino.

A grande maioria dos alunos é atendida pelas “ausências do estado”. Mas, todos eles queriam mostrar suas realezas.

Saí morta depois de todas as explicações cênicas e conceituais do trabalho nas turmas, mas, com a certeza de ter plantado uma “semente voadora”!⁵⁹

Sempre que sou designada a trabalhar em alguma escola, inicio o ano realizando um exercício de mapear e observar os corpos negros que compõem o ambiente. Esta observação tem o objetivo de compreender como estes sujeitos estão inseridos naquele contexto escolar e como aquele espaço se relaciona com eles.

Na maioria dos casos, os corpos negros dos/as alunos/as são grafados com uma baixa autoestima. Corpos dos quais leio silenciosas violências ocorridas na sociedade e potencializadas no ambiente escolar. Nesse sentido, Gomes (2017, p. 79) nos alerta:

⁵⁹ Crônicas PRÓ-Fessôra. Disponível em: < https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=976393096058877&id=100010645868707 > . Acesso em 21/01/2020.

A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência. Podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo negro que se dá por meio da violência do racismo que afeta todos nós, inclusive as suas próprias vítimas.

Junto a esta observação, ao longo das aulas, faço um levantamento do que os/as alunos/as têm de referências negras estudadas na escola. Posso dizer que, em todas as abordagens, essas referências estão ligadas ao processo colonial e ao indivíduo negro como escravizado. Apesar de a historiografia ter como pauta a questão da escravidão no Brasil, abordar unicamente esta narrativa é ausentar todas as existências de corpos negros em narrativas não escravistas. É negar aos/às alunos/as negros/as, as possibilidades de sua beleza estética e cultural.

Penso que é preciso abordar outras narrativas ligadas à história dos africanos e seus descendentes. É preciso que a escola aborde o continente africano num tempo histórico anterior ao período colonial. Trazer à tona as narrativas de reis e rainhas de África.

Assim, trouxe para a organização das aulas, um trabalho a partir do princípio da corporeidade negra. Se o corpo humano é constituído para além da dimensão biológica, se o mesmo se constrói, também, através das interações sociais, quais experiências eu poderia provocar naqueles corpos negros, dentro do ambiente escolar? E, quais ações poderiam para além de provocar autoestima nos corpos negros, estimular uma mudança de comportamento dos alunos não negros em relacionamento com os alunos negros?

Assim, surgiu o desejo de realizar um trabalho com a temática de reis e rainhas africanos. Nesta experiência, construí com os/as alunos/as uma pesquisa da história desses reinos, suas dimensões geográficas, constituições econômicas e políticas, contando a história dos reis e rainhas que governaram reinos africanos, antes da chegada dos portugueses no continente africano. Um trabalho que pode ser feito de forma interdisciplinar, junto aos professores de história e geografia.

Munidos dessas informações, propus aos/às alunos/as a realização de um duelo de reis e rainhas que chamei de *Reismada*. Como nesta escola tínhamos um total de seis turmas, com estudantes do 6º ao 9º ano; cada turma ficou responsável por um reino africano. Assim, o

duelo seria entre os reinos: Mali, Congo, Egito, Kush, Ashante e Gana. Na Reismada o duelo entre reis e rainhas seria de forma caracterizada (com pesquisa de figurinos). Neste sentido, a escolha dos reinos se deu pela facilidade de os/as alunos/as encontrarem informações para construir os figurinos, além de possibilitar que o projeto fosse executado, mesmo levando em consideração o calendário escolar e todas as nuances que o compunham naquele ano.

Nesta divisão de tarefas procurei estabelecer, de forma simultânea, algumas constituições artísticas baseadas na abordagem triangular⁶⁰ de Ana Mae Barbosa. Assim, em cada sala, haveria uma equipe desenvolvendo a contextualização histórica, social e econômica dos reinos, através de um fanzine, com o intuito de distribuir e informar aos demais alunos da escola, sobre o reino que sua sala era responsável. Outra equipe constituiria a produção de uma cenografia para nossa performance, através da elaboração de mapas geográficos dos reinos, construídos de forma exímia para instigar autenticidade dos alunos. A musicalidade também ficou a cargo de uma equipe responsável em criar um grito de guerra com informações importantes do reino como trilha sonora para o momento. Esta trilha sonora tinha o caráter competitivo, pois, seria cantada durante o jogo. Por fim, outra equipe iria realizar uma pesquisa sobre as vestimentas dos reis e rainhas do reino e conceber o figurino que os alunos deveriam se organizar para vestir na *Reismada*.

Durante o processo de pesquisa, alguns alunos estavam resistentes à proposta, pois, não compreendiam a dimensão do trabalho final e a importância de pesquisarem sobre os reinos. Apresentavam um material sem aprofundamentos e, ao longo das aulas, eu enfatizava a importância disso.

Muitos/as alunos/as, durante o processo, tinham exposto que não queriam participar da queimada. Normalmente eram alunos/as mais tímidos/as. Minha resposta era de que não haveria problema, porém, como regra, cada turma tinha que ter pelo menos 10 realzas integrando a equipe que iria participar da queimada.

No percurso, toda vez que eu abordava sobre a equipe que construiria os figurinos e constituiria a realza que iria duelar, recebia indagações dos/as alunos/as: “*Mas quem vai ser o rei?*”. Ou mesmo afirmações de outros/as alunos/as: “*Eu quero ser a rainha!*”. A minha resposta era a mesma: todo mundo pode ser rei e rainha nesse trabalho! A única regra é pesquisar os trajes dos reis desse reino e produzir seu figurino! Acredito que durante suas

⁶⁰ Criada por Ana Mae Barbosa, essa metodologia do ensino de artes tem como pilares: a contextualização histórica das obras, apreciação da produção artística do contexto e/ou do artista referenciado e produção de vivências artísticas.

vivências escolares, os alunos estavam acostumados com uma seleção de reis e rainhas (muito comum nas festas juninas) e, na visão de mundo africana trabalhamos outra ótica – a ótica da inclusão. Assim, ativamos nessa organização o princípio da integração, evitando os processos de exclusão, tão comuns na sociedade e no ambiente escolar.

Outro ponto interessante de ser abordado, sobre as indagações dos/as alunos/as, em algumas salas, é que haviam questionamentos dos/as alunos/as negros/as sobre a participação dos/as alunos/as brancos/as na constituição de uma realeza negra. Uma abordagem pertinente, em tempos de discussão sobre apropriações culturais. Em resposta, eu legitimava as observações dos/as alunos/as e dizia que, para aquele trabalho, nós íamos usufruir de um princípio existente na cosmovisão africana: o princípio da integração. Construindo com os/as alunos/as a máxima de que, nessa perspectiva, integramos as pessoas e não realizamos processos de exclusão. Algo tão presente na visão negra africana de mundo.

Assim, nossa *Reismada* foi construída e, no dia da realização da mesma, com receio de algum aluno/a não construir seu figurino e/ou algum aluno/a desejar participar de última hora, levei duas malas com roupas da “fessôra” para disponibilizar para os/as alunos/as que quisessem participar. Combinei com a escola que o primeiro horário seria para que os alunos/as se arrumarem e, em seguida, nos segundo e terceiro, seriam os jogos.

Houve muita animação por parte dos/as alunos/as que estavam se arrumando para o duelo e, para minha surpresa, muitos/as alunos/as que se recusaram participar, ao ver a arrumação dos/as colegas, se empolgaram e me procuraram para obter roupas para duelarem também. Todas as roupas que eu havia levado foram transformadas em vestes para realezas. No final do tempo de organização dos figurinos, acabou faltando vestimentas para os/as alunos/as retardatários/as.

Na minha concepção do projeto, idealizei que os alunos construíssem canções com bastante contexto dos reinos, com melodias diferenciadas, ao ritmo de suas vivências musicais (funk, brega-funk, rap, axé, entre outros). Idealizei que os figurinos fossem concebidos através de uma pesquisa detalhada sobre tecidos e adornos e construídos como uma produção “hollywoodiana”. Idealizei que os mapas fossem painéis grandiosos no tamanho e nas texturas constituídas para transformar o espaço do jogo um cenário teatral. Por fim, idealizei que os alunos construíssem fanzines com informações potentes e que fossem reproduzidos e distribuídos para todos os alunos.

Mas, estas foram idealizações de uma professora inquieta, ansiosa, cheia de utopias e, acima de tudo, exigente com suas ideias propostas de ensino. A escola tinha acabado de finalizar um projeto de meio ambiente e, já tinha um projeto de aniversário para

ser realizado pós reismada. Tivemos pouco tempo para aprofundarmos numa pesquisa histórica, geográfica e artística sobre os reinos. Como era um projeto pessoal do qual eu desejava realizar e tinha receio de demandar para os colegas de trabalho, o desenvolvi sozinha junto com os alunos. As poucas aulas de arte foram insuficientes para o tamanho do projeto. Era preciso o auxílio de todo o corpo escolar e com um aprofundamento maior sobre cada etapa do projeto (fanzine, música, mapas informativos, figurino).

A reismada foi realizada e, todas estas etapas tinham detalhes que poderiam ser mais bem lapidados. Tivemos mapas geográficos que trouxeram o continente africano na constituição política territorial atual e não no contexto da África antes da chegada dos portugueses, como eu havia explicado para os alunos. Os alunos que fizeram o fanzine, fizeram apenas uma unidade e não uma quantidade para ser distribuída para os alunos da escola. Os alunos responsáveis pela música, com exceção de uma turma do sexto ano⁶¹, num geral, criaram gritos de guerra com pouca informação sobre os reinos.

Em relação aos figurinos, duas salas trouxeram elementos que me remeteram a uma pesquisa prévia: a turma responsável pelo reino do Egito, que também tinha uma especificidade⁶², construíram um figurino bem próximo ao que pesquisamos. Conseguiram umas vestimentas brancas e longas usadas nos batizados das igrejas que frequentavam e as ressignificaram de forma egípcia. A turma do oitavo ano, responsável pelo reino do Congo compreendeu que havia uma recorrência específica no adorno de cabeça dos reis e rainhas. Assim, construíram este adorno como diferenciação do reino.

Não tínhamos muitas condições de materialidade para construir os figurinos junto com os alunos. Muitos vestiram cangas de praia, vestidos e saias com ilustrações estampadas de flores e folhas. Além das roupas que eu trouxe para tentar auxiliar todos os alunos (esquecidos e/ou retardatários) a comporem figurino e participarem da queimada.

Compreendi que, para aquele momento, éramos o que tínhamos de possibilidades e, era preciso integrar as possibilidades de fazer todos participarem. Resultado: a professora não obteve seus figurinos “hollywoodianos” idealizados numa concepção rígida de processo artístico, mas construiu com seus alunos as possibilidades a partir do que eles tinham de

⁶¹ Esta turma do sexto ano tinha uma característica muito específica, pois, eram amigos desde o primeiro ano da escola. Eram muito colaborativos uns com os outros e, toparam o projeto de forma aprofundada. Na equipe musical, tínhamos integrantes muito assíduos nas tarefas escolares e, que adoravam fazer atividades que envolvessem seus corpos e criatividade de forma exposta à um público.

⁶² Esta turma do sétimo ano tinha uma porcentagem de alunos que estudaram juntos desde os primeiros anos do ensino fundamental. Eram muito criativos e coletivos. A equipe que organizou os figurinos eram alunos que tinham experiências de dançar juntos e compartilhavam essas memórias comigo. Ficaram instigados com a proposta e aprofundaram na tarefa.

elementos em suas vivências. O que, para uma pedagogia Paulo Freiriana somada a uma visão de mundo africana, integramos os alunos no projeto, com suas potências e suas vivências.

Antes da realização do jogo, fizemos um processo de apresentação dos reinos com uma foto da realeza e a emissão de seu grito de guerra. A chamada dos reinos para a foto real era feita a través de uma locução estilo locutor de futebol. A proposta era chamar a atenção dos alunos, pois estávamos no pátio da escola. Foi preciso dar teatralidade ao momento, instigar o olhar dos alunos que estavam dispersos e convidá-los a entrar no cenário com corpos exalando realeza, ativar suas autoestimas como: “Cadê o reino do Congo?” “Eles! Os perfeitos!” “Os incríveis reis e rainhas do Coooongo!” “Uma beleza incomparáááável!” “Quero ver o desfile desse reino de “zero defeitos””. “Lá vem eles!” “Uma saaaaalva de palmas para os Reinos do Coooongo!”. Os alunos entravam na proposta e criavam uma linha cênica de rivalidade com os demais reinos. Após sua entrada e “foto real”, emitiam o grito de guerra. Após essa ação, eu chamava o próximo reino para executar esse rito de apresentação. Para além de uma entrada real, durante o jogo, pedi que eles criassem movimentos/poses/coreografias que deixassem o adversário irado. Toda performance cênica para exaltar suas belezas e instigar o adversário, era bem vindo.

A *Reismada* foi executada em um único dia. Não havia possibilidade de, por conta do calendário escolar, estender o projeto. Assim, foram feitos três jogos: duelo das duas turmas do sexto ano, duelo das duas turmas do sétimo ano, duelo entre oitavo e nono ano.

A *Reismada*, num aspecto geral, provocou um momento festivo. Muitos alunos, ao ver toda movimentação da escola, mudaram de ideia e quiseram entrar no jogo. Como não tinham trazido figurino, me procuravam para ver se havia sobrado alguma roupa na mala da “fessôra”. Ao me abordarem, eu “puxava a orelha”, mas, ajudava-os a compor seus figurinos. Chegou um momento que as roupas que eu havia levado, acabaram. Os alunos que tinham mudado de ideia e chegaram depois, não encontravam roupas, mas, um movimento interessante começou a ser iniciado: alunos desfazendo um pouco dos seus figurinos para tentar compor os colegas que não tinham trago. Minha idealização “hollywoodiana” de figurino se desfazia, ao passo que os alunos se uniam para um bem maior: integrar os demais colegas no jogo.

A professora não teria uma “foto exemplar” para mostrar para a Secretaria de Educação ou montar um portfólio exímio, mas provocou, nos seus alunos, atitudes humanas de coletividade e integração de sujeitos. É preciso compreender que nossas vaidades e ansiedades pedagógicas podem ser trabalhadas em prol de uma perspectiva filosófica mais abrangente nos projetos escolares.

A *Reismada* não atingiu os objetivos iniciais dessa professora, mas ensinou-lhe que o resultado foi mais potente por desenvolver processos humanísticos nos alunos e instigar um momento de bem estar e aprendizado. Conseguimos abordar com potência uma corporeidade negra pautada em referências positivas, compondo com os/as alunos/as uma experiência estética que valorizava a sua autoestima, a partir de corpos de reis e rainhas. Um trabalho interdisciplinar com construção histórica, geográfica e artística, que nasceu de um jogo tão conhecido pelos/as alunos/as, como a queimada.

2.5 Minúcias pedagógicas para além dos planos de aula

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Hoje, voltando para casa, fiquei refletindo o dia e refletindo sobre os momentos nos quais fiquei nervosa em sala de aula.

Muitos desses momentos, entendi que perfurei (vocalmente) o território saudável da educação.

Neste ano de 2019, tendo uma sala (física) de arte, estou tentando ministrar aulas de teatro e, num contexto escolar onde aulas de teatro são novidade, há muito movimento de dispersão, risos e zuêra.

É preciso compreender que, para além de fazer o jogo teatral dar certo, tem um processo educativo muito maior acontecendo (desinibição dos corpos, participação dos alunos bagunceiros na aula, socialização, memórias que ficarão mais que a fórmula de *Pi* na matemática)

Ao refletir sobre isso, bateu uma vergonha da professora histórica (meu eu assustador) que veio nos visitar hoje.

É preciso ter calma, não cair na tentação da educação “entregadora de produtos”.

É preciso entender que, muitos processos serão lentos mas, serão mais consistentes no processo educativo.

Todos os dias são dias de reflexões sobre nossas práticas.⁶³

Ao longo das aulas, fui percebendo que eu estava endurecendo minhas atitudes pedagógicas. Ações simples que fazem parte do cotidiano escolar: adentrar a sala de aula, organizar a turma de forma que eu conseguisse anunciar o objetivo da aula, fazer chamada, conseguir atenção dos/as alunos/as para explicação de exercícios. Acredito que a frase “*você tem que ter domínio de classe*” me assombrava. As professoras que tinham domínios de turma também carregavam consigo uma postura muito rígida nas atitudes.

No decorrer das minhas aulas, percebi que estava desenvolvendo as mesmas posturas, uma comunicação agressiva. Estas atitudes eram contraditórias às minhas utopias

⁶³ Crônicas PRÓ-Fessôra. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1059007434464109&id=100010645868707 . Acesso em 21/01/2020.

sociais: gritos histéricos para chamar atenção, xingamentos ácidos diante da euforia pungente dos adolescentes (num grau que não abre espaço para a instrução da aula), fechamento da porta da sala de forma violenta. Estas atitudes estavam associadas a um cansaço físico e mental, ocasionado por um cotidiano com a ausência de cuidados para ambas dimensões da saúde.

O trajeto da escola para casa era o meu momento de avaliação da *práxis*. Quando eu realizava atitudes violentas/histéricas, voltava para casa angustiada com a minha prática. Sempre me indagava: “Esta não é a professora desejo ser. Por que estou agindo desta forma? Quais caminhos percorrer para modificar minha postura/conduta?”.

Tentei conversar com amigos/as professores/as sobre suas práticas, com o intuito de encontrar caminhos, encontrar inspirações para desenvolver minhas aulas numa abordagem que não fosse pautada na violência. Mas, muitos dos amigos que trabalhavam em escola também estavam a pesquisar propostas e/ou não estavam dispostos a conversar sobre ambiente escolar e as demandas que o mesmo possui. Muitas vezes, eu me perguntava: o que os coordenadores do Centro Cultural Bloco Oficina Tamboelê fariam? Eles, que coordenaram um centro cultural com tantos jovens e crianças, com orientações que deram certo, ao longo dos anos, que atitudes realizariam neste território onde o solo se encontra rígido e, por vezes, hostil?

Comecei a rememorar os momentos vividos no Centro Cultural, como, também, na casa da Senhora das Plantas e havia algo comum em ambos os lugares: ludicidade. Um princípio que percebemos nas manifestações negras, inclusive em momentos de correção de atitudes dos membros.

Para explicar o princípio da ludicidade, Flávia Candusso (2009, p. 64) diz que “o sistema educativo de muitas sociedades africanas acontece através de jogos e brincadeiras, que também servem para aprender as regras do convívio social”. Dentro do pensamento de que este princípio é movido por ações brincantes, trago, na memória, um coordenador do Centro Cultural Bloco Oficina Tamboelê – chamarei-o aqui de *AfroClown*.

AfroClown tinha este perfil do brincante mais acentuado do que os demais coordenadores. Em toda a vivência no CCBOT, eu nunca o vi nervoso ou mesmo introspectivo. Estar perto do mesmo, era a certeza do riso. Sua presença nos emitia um estado de graça e a expectativa de alguma ação lúdica, brincante. Era sempre prazeroso fazer oficinas e estar perto desse brincante.

Nas minhas práticas e relações, na escola, eu não queria que os/as alunos/as tivessem medo de mim e, por isso, ficassem em silêncio para realizarmos as aulas. Eu gostaria

de plantar uma esfera relacional, através de uma proposta pedagógica que estimulasse expectativas dos estudantes. O meu desejo é que eles me recepcionassem com olhos de quem espera um momento mágico por ser realizado – assim como eu esperava pelas ações do *Afroclown*.

Reconheço que, de fato, a violência e a histeria não seriam os caminhos mais pertinentes para alcançar a atenção dos/as alunos/as. Muitas vezes, eu ativava essa comunicação violenta, pois, havia uma ansiedade em cumprir com o planejamento da aula. Mas, que educação é esta que não está sensível ao contexto diário da turma? Do que adianta cumprir um cronograma a partir de atos históricos? Que experiência é essa que estaríamos compartilhando numa aula, nesse caso, de Arte, de Teatro?

Neste sentido, comecei a compreender que, mesmo que a disciplina Arte tenha apenas uma aula por semana, nem todos os planejamentos diários seriam, de fato, realizados. Os conteúdos programados para as aulas não alcançariam cem por cento na sua execução. Era preciso ampliar minha atenção e dinâmica para nuances que os/as alunos/as me emitiam.

Nestas memórias, pude entender que eu precisava acionar o princípio da ludicidade, em minhas ações pedagógicas, como também nas experiências estéticas propostas. O cotidiano precisava ser ornado com uma pitada de leveza e ludicidade. Cipriano Luckesi (2000, p. 21) nos lembra que

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo.

Assim, com intuito de conquistar uma conexão com os/as alunos/as, comecei a utilizar de expressões artísticas, inspiradas na ludicidade e outros princípios da cosmovisão africana, para realizar as ações inerentes à organização da aula e do objetivo da mesma.

Para entrar na sala de aula, ser notada pelos adolescentes, fazer com que eles acalmassem a euforia e sintonizassem com a proposta do dia, comecei a emitir um “bom dia” com uma sonoridade mêntrica. Com frequência, faço uso de microfone e o mesmo ajuda a ampliar minha voz. Então, cantar o “bom dia” começou a conectar os adolescentes com minha presença na sala de aula de forma que instigassem os mesmos a terminar suas ações/conversas e se conectarem comigo.

Com algumas turmas, no início, os/as alunos/as não gostavam muito desse “bom dia” sonoro. Ora porque era repetitivo, ora porque não era violento, ora porque não tinha um ritmo mais acelerado. Alguns, no início, chegaram a tapar os ouvidos e dizer “ai que chato fessôra”, mas, alguns outros começaram a encontrar respostas de bom dia num intervalo musical que enriquecia a dinâmica sonora. O fato é que o bom dia sonoro se tornou uma marca positiva. Mesmo aqueles que demonstravam resistência, no início, entenderam que era mais prazeroso iniciar uma aula com uma canção lenta e circular, do que com um som estridente do violento murro na porta.

Aproveitei a inspiração de improvisar a partir de aspectos musicais, comecei a estabelecer um diálogo musical com algumas turmas. A maioria delas, sem a necessidade de eu explicar a dinâmica, entenderam a ação e entraram na proposta. A proposta foi exercitar uma chamada, para computar a presença dos/as alunos/as, de forma rítmica, na qual os nomes chamados e as respostas de “presente” e/ou “ausente” tivessem uma pulsação.

No início, para estabelecer o jogo rítmico, eu desenvolvia a emissão dos nomes dentro de uma pulsação e com uma sonoridade extra-cotidiana e aguardava a resposta dos/as alunos/as. Alguns alunos/as não percebiam que havia um jogo sonoro e respondiam fora do tempo rítmico. Para voltar o estado de jogo, voltava com a pulsação inicial. Muitos/as alunos/as sacavam que havia ali uma chamada para além do cotidiano e respondiam dentro do tempo estabelecido.

Ao longo das aulas, para as turmas que aderiram à proposta, colocamos elementos cênicos na emissão vocal. Como, por exemplo: a resposta dos/as alunos/as “ausentes” tinha que ser emitida pela turma de forma grave e com a palavra “faltou”, a resposta dos/as alunos/as que saíram da escola tinha que ser emitida pela turma de forma aguda e com a palavra “saiu” e os/as alunos/as presentes deveriam responder a chamada com suas vozes normais.

A construção dessa chamada rítmica trouxe uma percepção de sonoridade aos/as alunos/as, pois, as respostas tinham que ser executadas dentro do tempo da pulsação. A percepção também se deu na dinâmica vocal. Quando os/as alunos/as adquiriam um bom desenvolvimento do ritual lúdico da chamada, começaram a confirmar suas presenças com outras sonoridades, para além daquela estabelecida inicialmente. Ora tinha a intenção de confundir a “Fessôra”, ora tinha a intenção de criar outras possibilidades vocais para emissão do seu “presente”.

Nem todas as turmas aderiram à proposta. Penso que os sextos anos e os sétimos anos do Ensino Fundamental estavam mais abertos a este tipo de dinâmica. Acredito que os/as

alunos/as dos oitavo e nono anos tinham resistências à dinâmicas que parecessem para os mesmos como atitudes infantis.

Estas ações, amparadas pela música, trouxeram ludicidade a momentos considerados burocráticos no ambiente escolar. Executar estas ações artísticas, em procedimentos administrativos me fizeram entender que a aula de arte pode ser pensada e executada a partir do primeiro contato com os/as alunos/as, trazendo para a aula elementos lúdicos e experiências estéticas, desde o princípio.

Este capítulo teve como cerne uma abordagem sobre as tentativas que desenvolvi no sentido de construir, no ambiente escolar, uma prática artística e pedagógica atravessada pela relação com os princípios da cosmovisão africana. Em muitas abordagens, os princípios me inspiraram a criar as aulas e/ou criar caminhos a partir de dificuldades que surgiram e que, de alguma forma, compuseram o percurso e se desdobraram na composição da poética negra que venho buscando para o meu trabalho, como professora.

CAPÍTULO 3 - POÉTICAS NEGRAS ATRAVÉS DOS PRINCÍPIOS DA COSMOVISÃO AFRICANA

Da série... Crônicas PRÓ-Fessôra
#crônicasPRÓfessôra

Nem mesmo nós, educadores com utopias e sonhos, deixamos de errar. O Brasil está o caos.
Não queira acreditar que nós, professores na linha de frente da educação básica,
não nos afetamos negativamente com esse clima social.
A apatia não modifica a educação, Tão pouco a histeria.

Quando a viagem deixa o corpo dolorido, a cabeça angustiada, com vontade de desistir, é hora de frear os movimentos, descer na próxima estação, (re)visitar Paulo Freire, tomar um café com algum/a mestre/a dos saberes populares, comer um biscoitinho caseiro com Kabengele Munanga, tomar um chá com alguma anciã de sua família e/ou de sua convivência íntima, comer uma broa de fubá com Nilma Lino Gomes e embarcar novamente.

É preciso acreditar que o destino desta viagem trará boas novas...
64

Ao pensar em poética para o ensino de teatro, no que compete a este estudo, realizo o recorte étnico racial negro, contemplando a lei 10.639/2003. Considerando esse atravessamento, tenho me provocado a pensar em poéticas negras para o ensino de Teatro no ambiente escolar e, conversado com autores que estão refletindo as relações étnico-raciais (como citado na epigrafe) para alimentar minha práxis. Eles nos trazem elementos filosóficos para imbuir nossos pensamentos de uma filosofia de trabalho pautada numa cosmovisão negra de mundo.

As poéticas negras são aquelas que têm os traços da teatralidade negra como referenciais. O teatro negro pode compor um arsenal de simbologias que arquitetam a teatralidade negra. Entendemos que, para este estudo, a concepção de teatro negro da professora Evani Tavares Lima (2010, p. 43) dialoga com nossa perspectiva, ao dizer que o teatro negro é

[...] aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra.

Dentro das possibilidades de criação no campo das artes, entendo que a teatralidade negra pode perpassar por um caminho que se alimenta dos princípios da

⁶⁴ Crônicas PRÓ-Fessôra. Disponível em: <
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=843333002698221&id=100010645868707>. Acesso em:
21 jan. 2020.

cosmovisão africana. Princípios estes, como vim apresentando nesse estudo, que estão imersos nos saberes e fazeres, nas manifestações culturais que compõem as festividades brasileiras, nas religiosidades, nas expressões artísticas, nas construções de resistências ao longo da história, como em outros aspectos que podem ser vistos de forma diluída na concepção negra de ser e estar no mundo.

A experiência estética, na poética negra proposta aqui, perpassa por vivências que são estruturadas a partir desses princípios da cosmovisão africana (memória, oralidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, integração, ludicidade), pelas narrativas negras e pelas poéticas para criação artística. A minha proposta consiste em pensar a construção de aulas de Teatro que tenham uma correlação entre princípios que atravessem esses elementos e suas dimensões, esses territórios.

A construção dessa poética negra para o ensino de Teatro implica na criação de experiências para que os/as alunos/as possam vivenciar narrativas e ações cênicas que constituem seus universos e, com isso, desvelar narrativas, historicamente, silenciadas para a população brasileira, de modo que elas possam fortalecer seus laços de identificação racial negra.

Além disso, para que alunos/as não-negros/as possam vivenciar concepções de mundo diferentes de suas realidades e conceber outras possibilidades de ser e estar no mundo, abarcando, assim, experiências que lhes ocasionarão estados provocativos de tensões, reflexões e dilatação de fronteiras que regem sua moral e concepção de mundo. Nilma Lino Gomes (2017, p.95) nos explicita sobre as relações sociais e as tensões provocadas por essas oportunidades

Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade. Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural - também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, apropriação cultural, possibilidades de emancipação social e reprodução de estereótipos via a corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais.

[...]Regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora com menor equilíbrio; porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos

diferentes, de acordo com os contextos históricos e políticos dos quais participam.

As práticas teatrais, em uma poética negra, tematizam as relações de alteridade nas quais os corpos negros são postos na sociedade. Dessa maneira, problematizam, corporal, discursiva e ideologicamente, os estados de tensão ocasionados pela estrutura de um sistema social racista.

Na dinâmica da alteridade, pensando os sujeitos enquanto atravessados por dimensões múltiplas de vivências, são diversas as concepções que cada um/uma constrói de si e do outro. Promover espaços criativos no contexto escolar, em uma poética como a que venho buscando, conceberá movimentos de trânsitos interpessoais, nos quais os sujeitos possam mover suas perspectivas em direção ao outro, reconhecerem o outro e se predisporerem ao lugar do outro.

Nesta perspectiva, Kabengele Munanga (2003, p. 11) nos ajuda a pensar alteridade, ao dizer que

[...] corresponde simbolicamente uma apreensão da humanidade levando em conta as duas exigências: reconhecer a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo sem reserva que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada um ser humano um eu, isto é, uma subjetividade. Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma ao mesmo título que nós, como sujeito (a não como um objeto ou um animal). Como nós, ele aparece não ser redutível a nada que o define e que ao defini-lo o separaria de nós – que essa separação seja do sexo, da raça, da cultura, da classe ou de grupo social, até mesmo da idade.

A vista disso, a alteridade se constrói a partir de sujeitos em espaços-tempo de interação. No ensino de teatro, como compreendido aqui, seria provocado um campo interacional onde os/as presentes perpassam por experiências estéticas a partir de processos artísticos construtivos.

Em outras palavras, a construção de uma poética negra, no ensino de teatro, com os/as alunos/as, cria espaços de investigação artística, nos quais emergirão subjetividades múltiplas que valorizarão/tencionarão a alteridade existente e o território escolar.

3.1 A poética de um produto: múltiplas sequências de criação para poéticas negras no ensino de teatro

Além de todas as trajetórias narradas na introdução dessa pesquisa, que fizeram com que ela se materializasse, um dos embriões que fortaleceu a ideia de contribuir para o território da Educação, especialmente no campo do Teatro, foi a realização de uma escuta ativa a alguns professores com quem estabeleci diálogos.

Atentos às notícias sobre Educação, eles/elas encontravam, na mídia, muitas tentativas de inserção da lei 10.639 que eram questionadas por pessoas negras, por terem abordagens estereotipadas e violentas à construção das identidades negras de alunos/as do ambiente escolar.

De forma unânime, estes profissionais tinham receio de construir aulas atravessadas pelo que determina a lei 10.639 e esbarrassem em falhas pedagógicas e/ou fossem retaliados dentro do universo da Educação. Todos os professores que confidenciaram este medo de abordar a temática negra na sala de aula tinham identidades culturais que não tangenciavam as culturas afro-brasileiras e africanas. Apesar de não vivenciar estas culturas, eram pessoas que estavam dispostas a dialogar e receber proposições de aulas que contemplassem as narrativas negras.

Nesse sentido, eu entrava em estado de reflexão, analisando todos estes fatores e me perguntava: existem muitos materiais que discutem as relações étnico-raciais no ambiente escolar, mas, ainda há dificuldade dos professores em aderir os estudos e criarem alternativas de inserção do que está posto na lei 10.639. Como posso facilitar esse processo hermenêutico para os professores? Qual composição didática contribuirá na preparação das aulas e projetos dos professores?

Desta forma, entendi que não seria conveniente construir, como resultado e produto desta pesquisa, sequências didáticas organizadas no padrão eurocêntrico reconhecido pela Academia e pelas escolas nas quais atuei. Este modelo colonial de construção didática fornece subsídios aos professores de Arte, mas, possui uma fronteira limitadora, uma vez que estamos pensando em processos artísticos que partem da experiência estética. Pois, como nos alerta Schechner (2010, p. 26 apud LÍRIO, 2017, p. 46),

[...] Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A

educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como unidade.

Para que os professores possam criar possibilidades infindáveis de aulas e projetos que têm como base a construção de experiências estéticas oriundas de uma prática artística, concentramos proposições de “sequências para criação”, nas quais os professores poderão estabelecer processos criativos para composição de poéticas negras, no ensino de teatro.

Este conceito de “sequências para criação” é um conceito que vem sendo desenvolvido pelo orientador desta pesquisa, Vinícius da Silva Lírio, em processos de formação de pedagoga/os no ensino de arte⁶⁵ e de professores/as de Teatro. Diz respeito a um conceito que ganha proporções maiores em diálogo com esta pesquisa e com os sujeitos que a constroem – orientanda e orientador.

Reiteramos aqui que, a constituição do ensino de arte não transita no âmbito da educação bancária, nos alertada por Freire (1987), ela perpassa pela experiência estética. Assim, constituímos o pensamento de que os professores devem romper com o pensamento de que haja ensino de arte – num formato muito conhecido como “aula expositiva”, com uma abordagem conteudista e/ou tecnicista. Este formato cartesiano de ensino concebeu o modelo de sequência didática como mecanismo qualitativo para o planejamento das aulas.

Quando propomos uma “sequência para criação”, estamos propondo uma experiência estética para e com os/as alunos/as, que seria estruturada a partir dos vetores da abordagem triangular do ensino de arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010), sendo eles:

1) Contextualização - uma relação dos sujeitos com suas histórias, suas memórias, seus afetos, num diálogo com aquilo que estamos discutindo, criando e apreciando/lendo sobre/em Arte;

2) Criação - uma integração com o criar; um fazer artístico que, parte de uma experiência, um processo que nem sempre é finalizado como obra;

3) Apreciação - o estabelecimento de uma relação de expectativa e leitura entre os envolvidos, analisando o material dinâmico da criação, seu e do outro, a própria experiência no desenvolvimento do processo de criação.

⁶⁵ O artigo *Criar, performar: poéticas e pedagogia(s) com /da Arte na formação de pedagogos* é o texto no qual ele inicia uma abordagem quanto a esse conceito, construindo a explicação do mesmo a partir da sua própria prática pedagógica. Cf.: LÍRIO, 2017.

Este conjunto de experiências compõem o universo do que Lírio (2017) chama de “sequência para criação”. Como uma abordagem ainda em desenvolvimento, ele mantém com a palavra “sequência” na expressão, pois, para ele, precisamos pensar em processo, isto é, em procedimentos e seus desdobramentos.

Assim, o conjunto de ações que integram a proposta que desenvolvo, aqui, será desenvolvido de forma fluida, concatenada, no qual tais ações serão entrecruzadas e se complementam. Entendo que é preciso que cada procedimento aplicado ou desenvolvido com os sujeitos, nas aulas, nas experiências vivenciadas, não se isole em si, mas, tome uma dimensão de desdobramento em outros procedimentos, configurando, assim, um processo criativo. Estas experiências levarão a este lugar de criação.

Vale ressaltar que, aqui, como propõe Lírio (2017), não estamos falando de criação enquanto produto e/ou alguma materialidade, mas, como um processo de inventividade que se desdobra na própria experiência estética do sujeito. Segundo ele, finalizar processos de criação com a elaboração de um produto, tendo-o como resultado, não é um problema. Mas, enquanto ensino de Arte, de Teatro, na escola, é importante que isso se dê a partir das experiências dos/as alunos/as, no contexto de um processo criativo e pedagógico, como fruto de uma experiência estética, não como motor da mesma.

O professor Vinícius Lírio (2017), também orientador desta pesquisa, entende que quando esse sujeito consegue fazer leituras dessas experiências e de tantas outras no/do mundo, de suas abstrações, refletir sobre suas afeições e afecções, concretiza o sentido em criar este tipo de sequência. Pois, a seu ver, isso possibilitaria a esse sujeito ganhar autonomia sobre suas próprias narrativas, consciência sobre o seu desenvolvimento, sobre as suas vivências.

Por isso compreendo que a “sequência para criação” vai além de processo de apreensão racional (tecnicista/conteudista), sem excluí-lo. Torna-se uma experiência que atravessa os sujeitos em suas múltiplas dimensões: físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, culturais.

A principal mudança que reconheço em trocar a “sequência didática” pela “sequência para criação” está em construir o conhecimento, percepções de mundo, desconstruções de imaginários, através da experiência estética provocada pelas ações do processo criativo, que, por sua vez, é permeado pelas múltiplas dimensões do ser humano, afetando todos os envolvidos no processo - educadores e educandos. Assim, entendo que a

proposta de desenvolver sequências para criação auxiliará a abrir o horizonte para perspectivas coletivas, num processo coletivo, no viés de uma cosmovisão afrocentrada.

As sequências para criação compõem o processo criativo que será arquitetado para as aulas. Porém, existe uma dimensão mais ampla a ser pensada que é a dimensão da organização das ideias desse/a professor/a para inserção do que está posto na lei 10.639. De onde o professor vai partir? Como ele vai abordar?

Alerto, nesse sentido, que as crônicas narradas aqui, em diversas partes desse estudo, foram oriundas de poéticas negras as quais a “fessôra” Eneida, com suas vivências, conseguiu elaborar. Ressaltar esse aspecto é importante, pois, pensar em poética é pensar numa criação própria, como entende Marina Marcondes Machado (2015, p. 64), ao afirmar:

Considero a poética própria a marca de nossa personalidade; traduz modos de ser, estar e fazer que nos delineiam, que nos deixam à vontade, perante os quais podemos dizer: neste campo, “estou sendo eu mesmo”. Assim, há “poética própria” nos modos de expressão, de caminhar na rua, de cozinhar ou lavar louça, de brincar e de não brincar, de amar e ser amado... No campo acadêmico, a poética própria pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com a artisticidade. Uma autobiografia narrada na chave ficcional também pode ser sinônimo ou fiel tradução de poética própria. Trata-se de conectar-se com discursividades, pluralidade de significações, traduções... na compreensão de mundos possíveis no território da artisticidade, o qual faz parte do mapa da vida mesma

Desta forma, neste capítulo, busco inspirar professores/as a criarem suas poéticas próprias para o ensino de Teatro no recorte de uma Poética Negra. Para auxiliá-los nesse sentido, criei o que estou chamando de *Mapa Afropoético*.

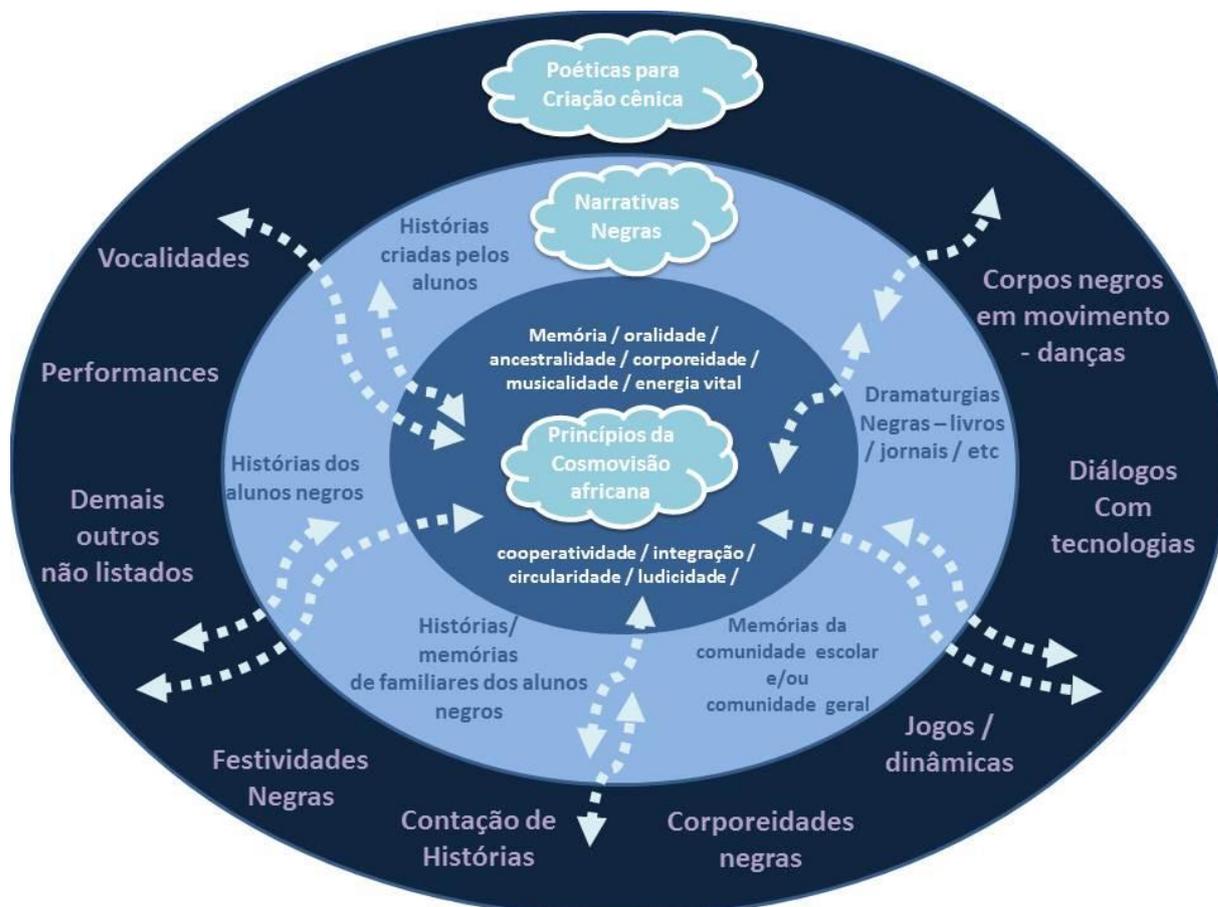
3.2 *Mapa Afropoético*

Para melhor explicar essa proposta, trago o conceito de “tempo espiralar”, de Leda Maria Martins (2002, p. 79), quando ela diz que concebe o tempo como

uma percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. Nela o passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, **desvestidos de uma cronologia linear, estejam em processo de uma perene transformação e, concomitantemente, correlacionados.** (Grifos meus)

Assim, inspirada neste pensamento de Martins, de uma perspectiva e abordagem do tempo não linear, penso que podemos pensar num movimento espiralar para pautar nossa criação – explico melhor a seguir. Primeiramente, convido você, leitor/a, a deslocar seu olhar para o *Mapa Afropoético* abaixo:

Figura II – *Mapa Afropoético*



Fonte: A autora (2020)

Este possui três esferas e todas estão correlacionadas.

Ao centro do mapa, uma esfera onde estão os princípios da cosmovisão africana, como abordamos ao longo das narrativas de presença negra e nas crônicas pró “fessora” que permearam os capítulos dessa dissertação. O/A professor/a não necessitará utilizar todos os princípios em cada poética criada. Ele refletirá quais princípios utilizar, conforme cada proposta – explico melhor à seguir.

Numa segunda esfera, temos as narrativas negras que poderão ser compostas por: histórias dos/as alunos/as negros/as da escola; histórias fictícias criadas pelos/as mesmos/as, mas que partem de alguma temática negra; histórias baseadas nas memórias dos familiares desses/as estudantes negros/as e/ou da comunidade escolar e/ou daquela na qual a escola está

inserida; como, também, dramaturgias negras publicadas em livros, jornais e demais fontes escritas.

Para finalizar, temos uma terceira esfera, na qual estão algumas possibilidades múltiplas para composição de poéticas. Uma esfera responsável por processos artísticos como os jogos e dinâmicas cênicas, construção de performances, criações em diálogo com as tecnologias, corporeidades negras, vocalidades, corpos negros em movimento (dança), festividades negras, contação de histórias e outras possibilidades de criação não listadas.

Minha proposta para instigar o/a professor/a obter outras possibilidades de trabalho, arquitetar sua sequência para criação numa poética negra, parte desse mapa apresentado, fruto das minhas experiências docentes, das minhas poéticas, a partir do qual, o mesmo realizará um movimento espiralar – não linear – para abordar a lei 10.639/2003. Um mapa desenvolvido gradativamente, obtendo versões cada vez mais lapidadas e que pudessem melhor contribuir para a inspiração dos/as professores/as . E, como mapa, ele continua e permanecerá aberto a outras possibilidades, inserções e novas aberturas.

Porque que eu chamo de espiralar? É porque ele não tem linearidade. Não tem um ponto de partida fixo. O planejamento pode ser iniciado em qualquer esfera, mas deverá compor um movimento espiralar correlacionando-as. Suas linhas de correlação estão pontilhadas pois, não constituem um caminho rígido, podem estar abertas à novas ideias e percursos que podem surgir no decorrer da construção. As setas de correlação estão com formato aberto para qualquer direção, pois, podem partir de qualquer esfera – o importante é a correlação das três esferas.

O/A professor/a pode partir dos princípios da cosmovisão africana, criar uma correlação com uma narrativa negra e isso já irá integrar um processo de criação. Como exemplo, dentro das crônicas pró “fessôra”, trago a sequência de criação dos estandartes.

Quando comecei a arquitetar minha sequência para criação relacionada aos estandartes, eu tinha o objetivo de que os/as alunos/as compreendessem que este familiar mais velho, que chamamos de ancestral, é importante na vida dele/a, na vida da família, na sua constituição, enquanto ser humano, em seu processo identitário. Assim, parti do princípio da ancestralidade que tem como ponto primordial a valorização da vivência/experiência dos mais velhos. Acionei, ainda, o princípio da oralidade, por meio do qual, esses/as alunos/as foram buscar essas histórias que, no caso, recortei receitas de cura natural. Os/as alunos/as vão buscar essas histórias com pessoas mais velhas da família (avô, avó, tio, tia, pai, mãe), estabelecendo uma relação de afeto.

Acionar este mais velho, num processo coletivo de construção de conhecimento, vai ao encontro de uma visão de mundo afrocentrada. Que é diferente de aprendizados a partir de uma ação solitária em uma *lan house* e/ou biblioteca, por exemplo. É o estabelecimento de um espaço-tempo, proporcionando afetos emancipatórios, onde eu acesso o meu ancestral e ele vai compartilhar comigo o seu conhecimento de vida. Instigar a memória desse meu ancestral é acessar, indiretamente, a história da minha família, dos meus antepassados.

Desse modo, fomos atravessados, nessa experiência estética, por três princípios da cosmovisão africana, em diálogos, compondo uma dramaturgia. A ancestralidade enunciando memórias, através de uma oralidade, transformando narrativas familiares em uma poética para criação, que resultou na construção dos estandartes, em valorização desses saberes oriundos do afeto.

Vale lembrar, ainda, que, nesse exemplo de sequência para criação, parti dos princípios da cosmovisão africana para criar a aula e tive esta ideia associada aos estandartes, que é presença marcante no cenário das manifestações culturais (maracatu, congado, frevo, etc.).

Como eu queria abordar outras poéticas para criação que compõem as manifestações culturais (musicalidade, brincadeiras de rima, personagens), comecei a abordagem através dessa referência visual, que poderia compor o cenário, caso houvesse algum desdobramento para apresentações.

Durante a pesquisa, compreendi que não é uma obrigatoriedade iniciar a “sequência para criação” a partir dos princípios da cosmovisão africana. O professor pode partir, por exemplo, de narrativas negras: organizar com os/as alunos/as o recolhimento de narrativas de pessoas negras da escola para narrar suas memórias; acionar algum representante da comunidade ou mestre dos saberes, para saber histórias do bairro e/ou vivências dos mesmos com a comunidade e com a escola; ou integrar seus familiares; ou levantar histórias negras na biblioteca da escola.

A partir das narrativas negras, compreender quais são os princípios dessa cosmovisão que estão presentes nas mesmas ou que precisam ser apresentadas à comunidade escolar. Podemos partir da narrativa e observar as presenças ou ausências desses princípios.

Como exemplo, trago a crônica dos reis e rainhas africanos duelando, através do jogo da queimada. Observei que as narrativas recolhidas nos relatos dos/as alunos/as eram referências de corpos negros apenas como escravizados. Estes relatos se relacionavam, diretamente, com uma corporeidade negra lida com baixa autoestima, sem celebração de suas

belezas e de suas identidades. Faltava, naquelas narrativas, instigar os princípios da corporeidade negra, enquanto uma construção imagética bela, positiva, de realeza, em diálogo com o princípio da energia vital, exercitando a celebração da vida e do bem-estar de todos.

Como que eu posso abordar essas histórias de reis e rainhas de uma forma que os/as alunos/as celebrem seus corpos, suas belezas, perpassem por uma experiência estética que gere uma mudança de percepção desses corpos? Na qual executem uma ação de celebração da vida e de seus corpos com identidades negras? Daí surgiu a ideia de uma poética para uma criação ligada a performance. Assim, desenvolvendo uma “sequência para criação” a partir do jogo da queimada, criamos nossa *Reismada*.

Fiz uma exemplificação a partir da esfera dos princípios, das narrativas, mas também, podemos iniciar a organização dessa poética a partir de procedimentos relacionar ao fazer teatral. O professor pode trabalhar as contações de histórias com os/as alunos/as. A partir do quê, quais temáticas essas contações de histórias vão trabalhar nas poéticas negras? Isso será concretizado a partir da correlação às outras esferas propostas no *Mapa Afropoético*: as narrativas negras e os princípios da cosmovisão africana.

A contação de história, por exemplo, pode fazer recorte a partir das narrativas negras presentes nas manifestações culturais brasileiras, como abordamos na crônica do bumba-meu-boi. Ou mesmo, realizar uma poética a partir de jornais que anunciam territórios de racismo e descasos sociais. Assim, criamos um processo de contação de histórias a partir de narrativas negras.

Mas, como essa ação pode acionar os princípios da cosmovisão africana? O professor pode acionar a circularidade, ao estabelecer uma experiência estética que inclua procedimentos em roda. Acionar este o princípio da ludicidade, desafiando os/as alunos/as a contar narrativas drásticas/violentas, abordando de uma forma lúdica e que busquem fazer com que o espectador tenha abstrações e reflexões.

Então, para que a gente possa pensar as sequências para criação no desenho de uma poética negra, acredito que observar este *Mapa Afropoético*, compreender as potências das 3 esferas e correlaciona-las à uma sua proposta pode ser um caminho. Este mapa pode possibilitar ao/a professor/a negro/a, como, também, a quaisquer professores que não tenham experiências com narrativas da negritude, realizar esse movimento espiral, não linear, e desenvolver suas sequências para criação de poéticas negras no ensino de teatro.

Como venho sugerindo, uma inspiração que pode partir dos princípios da cosmovisão, das narrativas negras e/ou das poéticas de criação, em um movimento espiral,

correlacionado, como o que tem atravessado as minhas investigações e práticas em torno da minha própria poética negra.

CONSIDERAÇÕES – UM RETORNO AO TEMPO ESPIRALAR

Eu tentei compreender a costura da vida
Me enrolei pois a linha era muito comprida
E como é que eu vou fazer para desenrolar, para desenrolar

Se na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Mas nas linhas das águas sou triste
Pelo fogo que um dia apaguei
Na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Mas na linha do fogo sou triste
Pelos mares que eu não naveguei

Como é que eu vou fazer para desenrolar, para desenrolar⁶⁶
Sérgio Pererê

Para realizar as considerações que finalizam esta escrita, rememorar as reflexões que me fizeram propor esta pesquisa, trazer os amadurecimentos que obtivemos ao longo do processo, trazer as abordagens que conquistamos e as demais que ficarão para aprofundamentos futuros, invoco o movimento do tempo espiralar. Retorno à poética do artista que introduz esse trabalho e também concluo esta dissertação sobre as reflexões poéticas que esta canção “Costura da Vida” nos traz.

Em determinado momento de minhas reflexões pedagógicas, propus um desafio de, mesmo não tendo formação para as relações étnico-raciais (dentro das universidades pelas quais passei), desenvolveria um trabalho de implementação da lei 10.639/2003.

Quando não temos indicativos para a realização dos nossos caminhos pedagógicos almejados, a introdução do trabalho se dá (muitas vezes) pela indagação “Como é que eu vou fazer para desenrolar?”

No início, eu também não havia navegado pelos mares do ensino das relações étnico-raciais, no contexto do ensino de teatro no ensino regular. Mas, me prontifiquei a navegar por este mar bravio que é a educação, disposta a encontrar calmarias e maremotos.

⁶⁶ PERERÊ, Sérgio. Costura da vida. In: Tambolelé. Belo Horizonte: Bemol, 2004. CD áudio. Faixa 7.

Assim, iniciei algumas tentativas de aulas de arte que tivessem o contexto da negritude. Porém, as aulas estavam se tornando aulas de história e/ou mesmo palco para minhas militâncias enquanto mulher, negra, periférica. Por mais que eu pudesse ter boas intenções, eram ações esvaziadas, não tinha o protagonismo dos/as alunos/as. E, para complementar a maresia, eu me perguntava: onde estão as aulas de teatro?

Mas, como diz Martinho da Vila:⁶⁷ “quem é do mar não enjoa”! Embarquei novamente nesse imenso mar que é a educação, em busca de uma pedagogia para o ensino de teatro e que trouxesse as vivências negras. Comecei a navegar com uma canoa muito estreita – ainda fraca para embarcar e navegar grandes distâncias. Esta canoa era a constituição de meus pensamentos e utopias que, apesar de ser um transporte para minha travessia, era preciso fortalecer o meu barco. Trazer para o mesmo algo que nem mesmo a academia tinha de força.

Meu barco se fortaleceu com as memórias e vivências obtidas em outros portos. Minha fortaleza se estabeleceu com as manifestações culturais negras, com as relações sociais que se deram num quintal banhado de plantas, celebrações, rezas e benzeções. Revisitei memórias de minha infância preta com meus familiares, memórias de conhecer e vivenciar o congado, memórias de conhecer terreiros de religiosidades de matriz africana, entre outros espaços que, me fizeram compreender que todos eles tinham princípios em comum: ancestralidade, memória, oralidade, integração, ludicidade, musicalidade, corporeidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, circularidade. Ao me despertar para estes princípios da cosmovisão africana, meu barco se tornou mais forte. Por saber de onde venho, e trazer essa fortaleza para navegar. Assim, as instabilidades e maresias eram melhor encaradas pois, agora, junto das minhas utopias e pensamentos, eu carregava valores afrocentrados.

Comecei a desenvolver aulas de arte com toda a bagagem dessa viagem. As aulas começaram a fazer sentido. Algumas precisavam pequenos ajustes, mas, era preciso aprofundar mais nessas experiências através de um estudo. Além de lapidar minhas práxis, era preciso anunciar, aos novos marinheiros, que é possível fazer travessias. Muitos deles, desejavam desenvolver experiências de navegar no mar da educação, com as velas das relações étnico-raciais guiando a travessia, mas, tinham medo de naufragar. A partir dessa fala eu me perguntava: “Como é que vou fazer para desenrolar?” Como orientar os navegantes que, é possível navegar com estas velas e que elas podem nos levar a grandes travessias?

⁶⁷ VILA, Martinho da. *Martinho da Vila*. RCA Victor, 1969. LP.

Comecei a desenvolver esta pesquisa com o intuito de aprofundar e refletir minhas práticas, como também, auxiliar outros professores a encontrar uma poética para suas aulas. Para tal, utilizei a metodologia da (auto)biografia para me auxiliar no desenvolvimento.

Introduzo reflexões a partir de minha trajetória enquanto aluna da licenciatura em história, como também da licenciatura em teatro, abordando as ausências de narrativas negras em ambas formações. Trago para o leitor algumas experiências que obtive em espaços culturais e a importância delas para minha formação das relações étnico-raciais. Apresento crônicas escolares onde pude entrecruzar as narrativas de presença negra que obtive em espaços culturais com minha poética negra para o ensino de teatro. Apresento aos/as professores/as o conceito de sequências para criação cênica e caminhos que podem ser pensados para desenvolverem uma poética negra para o ensino de teatro. Apresento as sequências para criação como produto desse mestrado profissional e, para que os professores possam criar suas poéticas próprias para o ensino de teatro, apresento o mapa *afropoético* que auxiliará na criação e organização dessa poética negra.

Convoco aqui a matriarca responsável pelas narrativas de presença negra em minha caminhada, quem alumiu meus caminhos afrocentrados e também esta pesquisa – a Senhora das plantas. Aproveito e saúdo com uma homenagem:

Luz do arraial de São João lumiu as ladêra lá no Glória
Devota de São Damião, pra Cosme e Doum ela cantava
Ossaim lhe abençoou soprou na tua mão o dom das plantas
Trabalhou na linha de Ogum, curando Lumbago de criança

Meu candeeiro subiu, fazendo Ibejada com as criança
No som da mata se ouviu, os caboclo de cura a pajelança
Juremêra abençoou, Saudou sua vinda com uma dança
No Orum o sol iluminou
Consagrou tua chegada na Aruanda!

Será sempre fina ô minina Fininha
Serafina ô minina Fininha
Dona Perêra Terezinha⁶⁸

Esta pesquisa se apresentou como uma semente com alguns desenvolvimentos. Adubamos e aguamos suas estruturas e obtemos os resultados escritos acima. Mas, entendemos que, os dois anos de processos não foram suficientes para desenvolver todas as riquezas que ela pode nos favorecer nesse mar da educação. Assim, como a Senhora das

⁶⁸ Trecho da canção “Fininha”, composta por Bruno de Oliveira e Eneida Baraúna. Canção não registrada em plataformas formais.

Plantas tinha o dom de entender o tempo das plantas e o seu semear, entendemos que, para este tempo do agora, esta pesquisa fecha seu primeiro ciclo aqui e entra no tempo de sua primeira frutificação e para, futuramente brotar novos estudos.

EPÍLOGO DA TRAVESSIA⁶⁹

Salve a força dos mensageiros!

Por caminhos caminhei e eles sopraram os bons ventos para me trazer até a este rito.

Peço licença aos meus mais velhos, que lutaram ao longo dos anos, moveram estratégias e lutas, abrindo espaços para que eu, Eneida Campos de Carvalho e Silva, mulher, preta, periférica e professora estivesse aqui nesse espaço que, estatisticamente, nos revela ser ainda um espaço a ser ocupado pelos meus.

Peço licença aos meus mais novos que, estão entrando (ou entrarão) nesse território eurocêntrico e continuarão realizando ações para abrir, ainda mais as fissuras e modificar este ambiente com nossos corpos pretos, nossas narrativas pretas e nossas perspectivas coletivas.

Minha pesquisa se intitula: Poéticas Negras: encruzilhadas entre a cosmovisão africana e o ensino de teatro. Durante o percurso, em diálogo com o meu orientador Vinícius Lório (que não pode estar presente, pois encontra-se em viagem realizando o seu pós-doutorado) refletimos a necessidade de, não só o tema da pesquisa ser sobre a cosmovisão africana em diálogo com as artes, mas, que a construção dessa pesquisa fosse também numa tentativa de afrocentrar a escrita.

Se estou pensando em uma cosmovisão africana, se construo a pesquisa na tentativa de afrocentrar o registro, é importante também, que eu apresente a pesquisa para vocês, através de uma oralidade inerente aos nossos valores negros. Apresento para vocês minha pesquisa, como nossos velhos Griots nos ensinaram a vida: através de uma contação de histórias.

Esta história não começa com um “era uma vez”. Queria que ela fosse lúdica como muitas histórias que me contaram na infância. Porém, nesta mesma infância, poucas histórias pretas me foram contadas. Não conheci os reinos com príncipes e princesas negras. Onde será que elas estavam?

Marinheira de primeira viagem, excitada por encontrar essas narrativas, adentrei no mar da história. Nessa graduação, naveguei sobre narrativas diversas e, quando os reinos africanos se aproximaram (eu que esperava anúncios festivos, cheias de cores, canções

⁶⁹ Este texto foi utilizado para o rito de defesa do mestrado. Para esta impressão final, a banca de defesa indicou a inserção do mesmo.

celebrativas), ouvi um silêncio. Estranhei o que havia ali e questionei: - mas onde estão os reinos? Cheguei a ouvir sussurros... tentativas mudas de me indicar onde estariam os reis e rainhas pretos para adornar meus sonhos. Naquele porto, onde eu achava que encontraria todas as minhas referências, só o silêncio foi me dito.

Ainda bem que minha ancora não “emperrou”. Lancei meu barco no alto mar!

Os bons ventos me levaram para um porto onde os espetáculos de música e teatro eram os anfitriões da casa e, me anunciavam algumas narrativas das quais eu procurava. Neste porto, os artistas também procuravam narrativas pretas. E, as narrativas que me foram contadas, fizeram meus olhos brilhar e entender que, o que eu procurava, eles também procuravam: era um tesouro. Saber quem eu sou, saber quem somos. Nossas histórias pretas.

Este porto celebrava as histórias das quais eles tiveram acesso... Mas, ainda era preciso encontrar mais histórias!

Ainda bem que minha ancora não “emperrou”. Lancei meu barco no alto mar!

Naveguei pelo mar das artes, graduei em teatro e, aquele porto acadêmico não me revelou as narrativas das quais eu procurava...

Como ensinar aos marinheiros que viriam?

Ainda bem que minha ancora não “emperrou”. Lancei meu barco no alto mar!

Entendi que era preciso juntar todas essas experiências que obtive, compreender todas as trajetórias desse navegar e construir um porto para quem procura essas narrativas pretas.

Como diz o poeta: “quem é do mar não enjoa”!⁷⁰

Lancei meu barco no alto mar! Desta vez, naveguei nesse imenso mar que é a educação, em busca de uma pedagogia para o ensino de teatro em diálogo com as vivências negras. Comecei a navegar com um barco muito estreito e fraco para embarcar e navegar grandes distâncias. Este barco era a constituição de meus pensamentos e utopias que apesar de ser um transporte para minha travessia, era preciso fortalecê-lo. Trazer para o barco, algo que nem mesmo a academia tinha fonte de energias: as experiências e saberes negros. Meu barco se fortaleceu com as memórias e vivências obtidas em outros portos. Minha fortaleza se estabeleceu com as manifestações culturais negras, com as relações sociais que se deram num quintal banhado de plantas, celebrações, rezas e benzeções. Revisitei memórias de minha infância preta com meus familiares, memórias de conhecer e vivenciar o

⁷⁰ Fragmento da composição musical do sambista Martinho da Vila. Música: Quem é do mar não enjoa. Album: Martinho da Vila. RCA Victor, 1969. LP.

congado, memórias de conhecer terreiros religiosos de matriz africana, entre outros espaços que, me fizeram compreender que todos eles tinham princípios em comum: ancestralidade, memória, oralidade, integração, ludicidade, musicalidade, corporeidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, circularidade. Ao me despertar para estes princípios da cosmovisão africana, meu barco se tornou mais forte. Por saber de onde venho, e trazer essa fortaleza para navegar. Assim, as instabilidades e maresias eram melhor “AFROntadas”, pois, agora, junto das minhas utopias e pensamentos, eu carregava valores afro centrados.

Com toda essa bagagem passei a desenvolver aulas de arte e elas começaram a fazer sentido. Algumas precisavam de pequenos ajustes, mas era preciso aprofundar nessas experiências através de um estudo. Além de lapidar minhas práxis, era preciso anunciar aos novos marinheiros, as possíveis travessias. Muitos deles, desejavam desenvolver experiências de navegar no mar da educação, com as velas das relações étnico-raciais guiando a travessia, mas tinham medo de naufragar. A partir dessa ocasião, eu me perguntava: “Como é que vou fazer para desenrolar?”⁷¹ Como orientar os navegantes que, é possível navegar com estas velas e que elas podem nos levar a grandes travessias?

Comecei a desenvolver esta pesquisa com o intuito de aprofundar e refletir minhas práticas, como também, auxiliar outros professores a encontrar uma poética para suas aulas. Para tal, utilizei a metodologia da (auto)biografia para me auxiliar no desenvolvimento.

A (auto)biografia como metodologia permitiu-me eleger narrativas potenciais para a criação de poéticas para o ensino de teatro e descrevesse esse processo criativo, para que possamos compreender a poética e/ou poéticas que foram construídas. Essa abordagem nos dá a liberdade de realizar uma construção das práticas artísticas teatrais, a partir dos princípios da cosmovisão africana, a partir das minhas próprias vivências, e compreender quais elementos se aproximam ou se diferem de demais práticas artísticas pautadas em valores não negros.

Introduzo a abordagem a partir do meu encontro com o Teatro Negro e trago as narrativas às quais esse teatro me despertou sentidos aguçados e depois da euforia de me ver representada, o entendimento que os valores civilizatórios foram essenciais para despertar minha identificação com essas representações. Nessas narrativas negras, abordei as construções das relações étnico-raciais no âmbito escolar e o ensino de Teatro na escola.

⁷¹ Fragmento da composição, **Costura da Vida**, do multiartista, Sérgio Pererê

Compreendendo assim, o quão relevante é para a formação do sujeito negro, a base marcada por referências positivas para sua autoestima, para construções das identidades negras nos espaços escolares.

No segundo capítulo, intitulado *Crônicas Pró “Fessôra”*, trago uma descrição de aulas que ministrei como professora do ensino fundamental em escolas públicas, antes do meu ingresso no Mestrado. Estas aulas contemplaram as relações étnico-raciais negras, mas trouxeram indagações sobre a prática docente, encontrando ausências de ações teatrais (jogos, exercícios corporais, dinâmicas, experiências estéticas) que estivessem inseridas nos planejamentos das aulas.

No terceiro capítulo, “Poéticas Negras através dos princípios da Cosmóvisão Africana”, trago uma reflexão sobre as poéticas negras construídas por mim nos espaços regulares de ensino e como esses espaços podem ser potentes para experiências estéticas no ensino de teatro. Desvendo as poéticas das “sequências para criação” concebidas durante a pesquisa, trazendo para o leitor como foi o processo de construção de cada uma delas e outras possíveis intervenções/ações.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, E.C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

AYALA, Maria Ignez Novais. Apresentação. In: AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDUFERN – Ed. UFRN, 2000. p. 9-17.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres, vol. 1: modos de ver**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

BRANDÃO, Ana Paula (coordenação). **Saberes e fazeres, vol. 3 : modos de interagir**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2006b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Brasília, DF, 2016, Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator – da técnica à representação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007.

DINIZ, Guilherme Augusto. **A Formação de um Ator-Educador Negro: Por uma Pedagogia Antirracista nas Encruzilhadas da Lei 10.639**. Monografia – Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGERIO, Alejandro. Artes negras: uma perspectiva afrocêntrica. **O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética**. Rio de Janeiro, UNIRIO, ano 11, n. 12, p. 51-67, 2003.

FURLANETTO, Beatriz Helena. O bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. **R. RAÍGA**, Curitiba, n. 20, p. 107-113, Editora UFPR, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 08/01/2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Mesa-redonda Arte africana e o conceito de arte. **I Encontro Afro Atlântico na perspectiva dos Museus**. Museu Afro Brasil – São Paulo. 2011. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/i-encontro-afro-atlantico/relatos/ Mesa-redonda-arte-africana-e-o-conceito-de-arte> Acesso em 10/01/2020.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. África, um continente artístico. **O Correio da Unesco**, v. 4, n. 4, p. 12-17, 1976.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **KI-ZERBO, J. (org.) História Geral da África**. Tradução: Beatriz Turquettju et alli. São Paulo: Ática, 1982. Paris: Unesco, 1980.

JESUS, Cristiane Sobral Correa. **Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LEITE, Fábio R. R. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **ÁFRICA: Revista do Centro de Estudos Africanos da USP**, São Paulo, v. 18/19, n.1, p. 103-118, 1997.

LIGNELLI, C. A Paisagem Sonora e as sonoridades da cena. In: **VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, v. 14, n. 1 - 2013, Disponível em: < <http://portalabrace.org/viireuniao/processos/LIGNELLI Cesar.pdf>> . Acesso em 25/01/2020.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2010.

LÍRIO, Vinícius da Silva. Criar, performar: poéticas e pedagogia(s) com /da Arte na formação de pedagogos. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, V. 5 N. 2, 2017, p. 45-58.

LÍRIO, Vinícius da Silva. Poéticas da sala de Aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. In.: **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, v. 3, n. 4, nov. 2015, p. 41-49. Disponível em: <https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/teatro3c/article/view/1467> . Acesso em: 16/12/2020.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Riso negro e identidade. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 7, n. p. 3-11. mar./jul, 2015. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/522> .

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. In: 1º Seminário de formação teórico metodológico, 2003, São Paulo. **Cadernos ANPED**. São Paulo, 2003, p. 1-13. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf> . Acesso em: 20/01/2020.

MACHADO, M. M. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/8xPtWE> . Acesso em: 21/09/2018.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. São Paulo: Perspectiva / Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras (Santa Maria)**. Santa Maria, v, 25, p. 55-71, 2003.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras – Errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 69-91.

MAILLARD, Chantal. **La razón estética**. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. **Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórico Metodológica, São Paulo**. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf> Acesso em: 05/01/2020

MUNANGA, Kabengele. Riso negro e identidade. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v. 7, n. p. 3-11. mar./ju, 2015. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/522>. Acesso em: 21/01/2020

Nhô Belarmino . Felicitações . Album: **Nhô Belarmino E Nhá Gabriela** - 78 RPM. 1954. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=21&v=auLmybUBrYo&feature=emb_logo . Acesso em 10/01/2020

OLIVEIRA, Eduardo David. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2006.

OLIVEIRA, de Rizzo Elda. **Coleção Primeiros Passos – O que é Medicina Popular**. 5. ed. São Paulo: Nova cultural, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A Ancestralidade na encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira** - UFC. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2005.

PAULINO, Rogério Lopes da Silva. **O ator e o folião no jogo das máscaras da Folia de Reis**. Tese de Doutorado. IA/UNICAMP, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23/12/2019.

PERERÊ, Sérgio. Costura da vida. In: **Tambolelê**. Belo Horizonte: Bemol, 2004. CD áudio. Faixa 7.

PETIT, Sandra Haydée, CRUZ, Norval Batista. **Arkhe: Corpo, Simbologia e Ancestralidade Como Canais de Ensino na Educação**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/arkhe-corpo-simbologia-e-ancestralidade-como-canais-de-ensino-na-educacao>>. Acesso em 21/01/2020.

RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro**. São Paulo: Unimar Music, c. 2002. 1 CD. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/64916/>>. Acesso em 21/05/2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Revista Paidéia**. Universidade Fumec. Belo Horizonte, Ano 8, n.11, p. 31-52, jul./dez. 2011.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte (MG) – 2011.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. **Alma Africana no Brasil. Os Iorubás**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

SANTOS, Francisco Wellington Pará dos. Formação teatral e o encantamento da ancestralidade africana – caminhos e encruzilhadas para uma formação assentada na cultura de matriz afrodescendente : culto egungun e maracatu de Fortaleza / Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza(CE) – 2010

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Unesp, 2001.

SILVA, Neibe Leane da. **Sequência didático-cênica: uma proposta pedagógica como potência de criação artística**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.