

AS NARRATIVAS DO TAMBOR COMO PRÁTICAS DECOLONIAIS

Liliam Ramos **da Silva**¹
Richard **Serraria**²

*Sabe-se que para ser duradoura, qualquer
dominação precisa não apenas se inscrever no
corpo dos seus súditos, mas também deixar marcas
no espaço que eles habitam e traços indelévels no
seu imaginário.*
Achille Mbembe, *Crítica da razão negra*

Alupo, alupo: abrindo os caminhos

O desafio crescente de se repensar a educação dentro de uma perspectiva exclusiva de caráter ocidental oportuniza o ingresso de novas epistemologias em espaços tradicionalmente conservadores como é o caso das universidades latino-americanas. Sejam as fundadas em regiões ainda em situação colonial ou aquelas instauradas quando o positivismo regia o rumo do pensamento ocidental, durante muitos anos as universidades disseminaram o conhecimento racional e científico como único e verdadeiro, rechaçando práticas e conhecimentos tradicionais de outros povos que não aqueles que se encontravam no espaço europeu. Atualmente, teóricos e intelectuais vêm pensando em formas outras de produzir e divulgar o conhecimento de modo a contemplar o diálogo epistêmico, respeitando as verdades e as ciências de cada povo e cultura, articulando formas práticas de aplicação de tais conhecimentos no âmbito acadêmico.

Na América Latina, vivemos em uma tentativa de redefinição cotidiana como sujeitos em luta pelo direito à vida e pela legitimidade de nossas formas de aprender e pensar. Catherine Walsh, em sua reflexão sobre as *Pedagogías Decoloniales* (2013), dá o tom da conversa principalmente a partir do século XXI, onde a crise civilizatória ocidental em conjunto com o sistema econômico capitalista, mais a crise da colonialidade do poder, criam rachaduras e rupturas na ordem e nos padrões de poder.

¹ Universidade Federal do rio Grande do Sul, Brasil.

² Fundador da Bataclã FC e Alabê Ôni, Brasil.

Embora em estado de “vigília epistêmica”, é possível desenvolver estratégias permanentes de contranarrativas na perspectiva de nos reinscrevermos teórica e politicamente com base em agendas de reinvenção de nós mesmos: os caminhos que evocam a memória longa apresentam estratégias, práticas e metodologias/pedagogias de luta, de rebeldia, de *cimarronaje*/aquilombamento, de insurgências na organização que povos originários e diaspóricos empregaram para resistir, transgredir e subverter a dominação para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo decolonialmente apesar do poder colonial. Tratam-se, portanto, de

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2013: 28)

O discurso decolonial surge como processo de re-humanização frente às estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade dos seres humanos e promove um (des)aprender daquilo que foi imposto e assumido para voltar a reconstituir o ser. A pedagogia decolonial é um discurso sobre a colonialidade e a (des)colonialidade do ser conectada ao fazer: não basta que os discursos circulem na academia, é necessário que docentes desenvolvam práticas como pedagogias que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial que ainda se mantém presente.

Com a reserva de vagas de direito para cotistas étnico-raciais, obrigatória no Brasil desde 2012, quando o Superior Tribunal Federal decidiu que as cotas são constitucionais e totalmente necessárias como reparação da violência da colonização e, por consequência, da escravidão, que privou sujeitos de ocuparem espaços de produção de conhecimento, a academia precisa se reinventar para atender às demandas de alunos cotistas por histórias e saberes outros. Para Walsh (2103), movimentos de reaprendizagens sobre as relações humanas permitem que sujeitos se localizem pedagogicamente com suas inserções e formas de pertencimento. Experiências fundamentadas em conversas, no fazer coletivo e na aprendizagem entre pares promovem a troca de conhecimento fazendo da universidade um lugar plural e democrático de fato.

Recuperar a memória coletiva a partir do resgate da ancestralidade e a reafirmação do que a tradição ensina é uma das características do pensamento decolonial. Nesse sentido, apresentaremos duas práticas decoloniais desenvolvidas na/fora da universidade: a oficina de contação de histórias *O mito de Mackandal* cuja proposta é uma das ações práticas do grupo de pesquisa *Vozes negras no romance hispano-americano* e a Pedagogia do Sopapo, prática derivada de pesquisa de doutorado sobre o tambor sopapo. Tratam-se de narrativas do tambor como produção de conhecimento da cultura negra na América Latina levadas para a comunidade externa à universidade e que possibilitam a construção de metodologias produzidas nos contextos de luta, de marginalização, de resistência e (re)existência.

A “universalidade eurocêntrica”

A modernidade, ao produzir sua própria ciência e filosofia, classificou o que seria considerado um saber imprescindível e, por consequência, dominante epistêmico. No continente americano, a ideia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela Conquista. O “sucesso” das expedições – que enriqueceram o continente europeu – permitiram o colonialismo em várias partes do mundo. Como afirma Edward Said (1995) em *Cultura e Imperialismo*, o apogeu da ascensão do Ocidente inicia no século XIX através da aquisição e do acúmulo de territórios e súditos, o que tornaria Grã-Bretanha e França potências imperialistas que, em 1914, detinham 85% dos territórios entre colônias, protetorados, dependências e domínios. Tal ação resultou na perspectiva eurocêntrica do conhecimento em nível mundial: através da perspectiva ocidental foram atribuídas novas identidades geoculturais. Estabeleceu-se o que conheceríamos por América e Europa, logo África, Ásia e Oceania, construção epistêmica que denuncia a colonialidade do novo padrão de poder: “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (QUIJANO, 2005:204)

A colonialidade do poder derivou em outro termo sugerido por Quijano com relação à sua derivação epistêmica: a colonialidade do saber. Nesse caso, colonialidade como lógica que subjaz o colonialismo e que se manteria até a atualidade, revelando o lado obscuro da modernidade. É sabido que a civilização moderna ocidental só existiu após o colonialismo brutal de povos e territórios cuja classificação racial permitiu as

relações de poder existentes no sistema mundo. A colonialidade do saber, por sua parte, constitui-se através de um padrão de classificação e hierarquização global dos conhecimentos que segue a práxis do poder: enquanto alguns conhecimentos são considerados autênticos e relevantes, outros são expropriados, inferiorizados e silenciados, chegando a ser considerados ignorâncias ou superstições, sendo deslegitimados por escaparem à legibilidade e à apropriabilidade de seus paradigmas, tornando o viés ocidental – branco, europeu, “científico” – o único possível e verdadeiro, apagando, portanto, os demais saberes. Para Walsh (2005), a colonialidade do saber é uma repressão de outras formas de produção do conhecimento, identificado através do apagamento do legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzidos como povos primitivos a partir da categoria básica e natural de raça.

Nesse sentido, a detenção do conhecimento ficou nas mãos da Europa – centro do capitalismo com controle do mercado mundial. Segales (2014) aponta que em quase todas as universidades do mundo o conhecimento, a ciência e a filosofia modernos e seus grandes pensadores aparecem no centro dos currículos, como se fosse um conhecimento por antonomásia, único a ser considerado e aceito no ambiente educacional. Na década de 1990, as ilhas francófonas caribenhas ainda ensinavam sobre os antepassados gauleses, o que pode ser percebido nas reflexões dos martinicanos Aimé Césaire (*Discurso sobre o colonialismo*, 1950) e Franz Fanon (*Pele negra, máscaras brancas*, 1952) quando relatam somente terem se dado conta de que não eram franceses de fato ao irem para a França e sentirem na pele o preconceito e a discriminação. No Brasil, país com mais da metade da população declarada negra, somente no século XXI torna-se obrigação a oferta de disciplinas de História e Cultura afro-brasileira através das Leis 10.639/03 e 11.645/11 na educação básica e superior.

Percebe-se uma mudança, ainda que vagarosa, por parte de grupos de docentes sensibilizados com as demandas que atuam de forma a universalizar o espaço acadêmico de fato. Com a política de reserva de vagas de direito para alunos negros e indígenas nas universidades, a demanda por estudos de autoria negra e indígena cresce vertiginosamente. Algumas das ações surgem de coletivos de professores e pesquisadores que contemplam os saberes considerados subalternos. No espaço universitário, o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da UFRGS publica editais de Iniciação Científica nos quais os professores integrantes do núcleo se adequam aos interesses de pesquisa dos alunos. Também, desde 2017, a universidade

oferece a disciplina Encontro de Saberes (não sem dificuldades como, por exemplo, a indisponibilidade de remuneração aos mestres que dispõem seu tempo para atuarem como docentes, por vezes se deslocando de seus espaços de vivência para atender à universidade), na qual mestres não acadêmicos propõem suas visões e perspectivas de mundo e sociedade. Trata-se de um deslocamento epistemológico no momento em que, segundo Restrepo (2018) o modelo empresarial e a imaginação burocrática operam e reforçam os planos de colonização da universidade.

Em seu artigo *Decolonizar la universidad*, Restrepo (2018) identifica três planos pelos quais é possível vislumbrar a colonização da universidade: o primeiro, seguindo a linha de pensamento de Foucault, diz que a universidade está colonizada pelos sistemas científicos e pelo conhecimento em sua pretensão de sistematicidade e de verdade; o segundo, na perspectiva da modernidade/colonialidade, atesta que a universidade é o dispositivo privilegiado da colonialidade do saber, com o qual se naturaliza seu eurocentrismo; o terceiro dá ênfase em como o estabelecimento universitário se encontra inscrito em uma geopolítica do conhecimento articulada como um aspecto do sistema mundo:

En la universidad han sido historicamente dominantes los sistemas científicos y, en general, los conocimientos expertos. En consecuencia, los conocimientos eruditos y los saberes sometidos han estado *fuera de lugar*. De ahí que solo pueden ser considerados en el ámbito universitario cuando aparecen como “objetos” de estudio para una disciplina, cuando son diseccionados, objetivizados e incorporados por conocimientos expertos dentro de protocolos académicos establecidos. La universidad ha sido colonizada por los sistemas científicos y por sus conocimientos expertos. Y lo ha sido desde hace ya tanto tiempo que la reproducción de estos sistemas y conocimientos pareciera definir en gran parte a la universidad misma. (RESTREPO, 2018: 10-11)

A partir dessas constatações, o antropólogo colombiano propõe três estratégias para decolonizar a universidade: a intervenção genealógica, o pensamento decolonial e a provincialização da Europa. No caso da intervenção genealógica, trata-se de repensar os conhecimentos disseminados através do espaço universitário e que foram assumidos como políticas da verdade, sepultando conhecimentos outros classificados como inferiores e subalternos, saberes “menores”, portanto. Permitir condições de diálogo e abertura aos saberes inferiorizados é uma proposta de decolonização, o que ocorre, por exemplo, na disciplina LET02162 – Literatura afro-latino-americana, ofertada pelo Departamento de Línguas Modernas desde 2018 de forma eletiva e aberta a alunos de

todas as áreas da universidade e que disponibiliza, ainda, vagas via extensão para interessados externos à comunidade universitária. Sob regência da pesquisadora Liliam Ramos, a disciplina apresenta um panorama da autoria negra latino-americana e traz novos conceitos para avaliação do texto literário elaborados por intelectuais e escritores negros latino-americanos: *malungaje*, de Jerome Branche; quilombismo literário, de Abdias do Nascimento; *escrevivências*, de Conceição Evaristo; afrorealismo, de Quince Duncan e *poétnica*, de Nei Lopes³. A disciplina conta também com a participação do cancionista Richard Serraria que apresenta o tambor sopapo em uma perspectiva pedagógica, instrumento que assume o papel de griô na transmissão da história do povo negro sul-rio-grandense. Como tarefa avaliativa, solicita-se que cada aluno, dentro de sua área, produza material didático direcionado à educação básica, proporcionando, assim, a disseminação do conhecimento de autoria negra nos níveis Fundamental e Médio, permitindo que alunos tenham contato com a autoria e produção negra latino-americana ainda na escola.

O pensamento decolonial, por sua vez, propõe o questionamento do profundo eurocentrismo que desqualificou os conhecimentos dos sujeitos coloniais. Nesse aspecto, interculturalizar e transculturalizar a universidade descentralizando o monoculturalismo imposto no espaço acadêmico não significa rechaçar ou demonizar o conhecimento ocidental, mas sim promover diálogos entre saberes na intenção de construir uma epistemologia mais próxima às realidades das sociedades latino-americanas que não produzem apenas objetos de estudo a serem cotejados com teorias eurocêntricas. O que leva à terceira estratégia proposta por Restrepo: a provincialização da Europa. Para Segales (2004), ao subestimar o pensamento de outras culturas ou civilizações, a epistemologia ocidental já era provinciana na prática:

Es decir, afirmando ser universales, en los hechos demostraban ser provincianos. Si en el principio los griegos, cuando afirmaban su humanidad, lo hacían negando la humanidad de los demás, diciendo que los otros eran bárbaros por constitución o naturaleza, ahora los modernos, cuando empezaron a hacer filosofía, procedieron exactamente del mismo modo, afirmando su humanidad a costa de negar la nuestra en primera instancia, luego la humanidad de los africanos y posteriormente la de las culturas y civilizaciones orientales. (SEGALES, 2004:7)

³ SILVA, Liliam Ramos. Decolonizando saberes: conceitos de literatura latino-americana de autoria negra. TETTAMANZY, Ana e SANTOS, Cristina (orgs). *Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018. p.115-136.

Baseado nos estudos de Chakrabarty (2008), Restrepo aponta que provincializar a Europa significa desnaturalizar as narrativas eurocentradas “evidenciando a parroquialidad e historicidad de modalidades de pensamiento, de ordenamientos políticos y de prácticas sociales que se esgrimen como universales” (RESTREPO, 2018: 21). Novamente, afirma que a ideia não é desconsiderar a ciência e a razão, mas sim deslocar a Europa como centro da imaginação histórica, epistêmica e política.

Boaventura de Sousa Santos (2009) alerta para perspectiva da geopolítica do conhecimento: quem o produz, em que contexto e para quem. Compartilha com outros autores e linhas teóricas a ideia de que o lugar importa sim em relação àquilo que se produz. Por lugar, compreendem-se os espaços institucionais (estabelecimentos metropolitanos/periféricos, acadêmicos/não acadêmicos, governamentais/não governamentais, etc.), sociais (raciais, culturalizados, sexualizados, generacionais, de classe e de gênero, etc.) e geo-históricos (ocidente/o resto, civilização/barbárie, desenvolvimento/subdesenvolvimento, formações nacionais, regionais e locais, etc). Seguindo o pensamento de Boaventura no qual o conhecimento pode se apresentar de múltiplas formas, apresentaremos, na sequência, duas práticas relacionadas à utilização do tambor como pedagogia decolonial partindo do instrumento religioso e promovendo um diálogo negro-latino-americano. Tais práticas circulam tanto no espaço universitário (disciplinas e pesquisas acadêmicas) quanto em espaços fora da universidade (escolas, associações comunitárias, pontos de cultura) e possuem o objetivo de levar a acadêmicos e não acadêmicos o conhecimento da história do povo negro na América Latina através da presença e da prática do toque do tambor.

Os tambores de lá: a revolução haitiana como construção epistêmica

Os estudos literários têm como uma de suas características a abordagem da problemática questão da formação de identidades, temas recorrentes nas literaturas de países colonizados como, por exemplo, os latino-americanos. Intelectuais de diversas áreas continuam repensando o complexo desenvolvimento cultural de um continente que parte de, pelo menos, três grandes etnias que, a partir de seu confronto colonial, formariam a base da formação cultural latino-americana: povos originários indígenas, brancos ocidentais e negros africanos escravizados. No entanto, o saber sempre esteve atrelado ao conhecimento racional científico ocidental e elementos culturais indígenas e africanos foram rechaçados na formação canônica literária de ex-colônias, que

apostaram em tais elementos como marcas exóticas de uma literatura que começava a surgir nesses espaços.

Para tentar dar conta da invisibilidade do protagonismo e da autoria negra em aulas de literatura que contemple o âmbito latino-americano, iniciamos, no ano de 2012, o grupo de pesquisa *Vozes negras no romance hispano-americano*, que objetiva rastrear os romances escritos nos países hispano-americanos que contenham protagonistas negros e analisá-los em suas atitudes e perspectivas no contexto social em que se desenvolve a narrativa. Uma das questões é compreender de que maneira as histórias da escravidão nas Américas estão sendo reescritas, sob qual perspectiva de enunciação e como se apresentam os vestígios e as memórias da cultura negra nos romances, analisadas em autoria branca e negra. A partir de uma listagem que conta com aproximadamente 80 romances com protagonistas negros na América hispânica, é possível perceber que ao mesmo tempo em que parece haver uma produção significativa de romances com protagonismo negro (pois o leitor brasileiro pouco acessa a literatura dos países hispânicos, mesmo a traduzida), o número ainda é pequeno devido à quantidade de países (19 países que receberam escravizados em seus processos desenvolvimentistas) e ao tempo (a pesquisa abrange os séculos XIX, XX e XXI). A partir do registro do personagem François Mackandal, um dos expoentes da Revolução Haitiana, presente nos romances *El reino de este mundo* (1949), do cubano Alejo Carpentier, *Changó, el gran putas* (1984), do colombiano Manuel Zapata Olivella e *La isla bajo el mar* (2010), da chilena Isabel Allende, do grupo de pesquisa resultou a oficina de contação de histórias **O mito de Mackandal**, direcionada a alunos do Ensino Fundamental na intenção de levar essa narrativa para fora dos muros da universidade e aplicar a pesquisa desenvolvida na academia.

Mackandal foi um escravizado levado a trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar na ilha de Saint-Domingue, atual Haiti. Como tantos outros, não é possível precisar sua origem, mas sabe-se que se tratava de um escravizado que teve acesso à cultura letrada e que possuía conhecimentos da utilização de ervas medicinais. Ao perder o braço na moenda da cana, sem serventia para o trabalho na plantação, passa a estudar os elementos da natureza do lugar e aprende a utilizá-los. De acordo com o pesquisador canadense Maximilien Laroche (2007), em meados do século XVIII, a colônia havia se tornado tão próspera que mereceu o título de Pérola das Antilhas, lugar de onde saía a riqueza do momento: o açúcar. No entanto, desde 1727, um temor havia

começado a atormentar os colonos escravagistas: o de se tornarem vítimas de envenenamento por seus escravizados. O medo se transforma em verdadeiro terror quando estoura o caso Mackandal:

Entre 30 de setembro de 1727, data de uma missiva do secretário de Estado da Marinha e das Colônias, e 20 de janeiro de 1758, data do processo e da execução de Mackandal, não apenas se haviam multiplicado os casos de envenenamento, mas tais atos criminosos eram cada vez mais associados aos de feitiçaria. Desde então, os brancos escravagistas tinham tudo para desconfiar de seus escravos se esses, além de se servirem da arma natural dos venenos, faziam uso de seus poderes sobrenaturais. (LAROCHE, 2007: 387)

Laroche apresenta relatos de documentos oficiais que descrevem Mackandal como não sendo um negro comum, e que tinha um olhar “vivo, seguro e terrível para os negros”; “Ele havia sido capitão em seu país”; “havia se tornado perigoso pela composição de seus venenos”. Por conta dessa biografia, foi procurado, capturado, julgado e sentenciado à morte na fogueira: “[por misturar] as coisas santas na composição e no uso de pacotes pretensamente mágicos e maléficos, que ele fazia e vendia aos negros; por também ter composto, vendido e distribuído venenos de toda espécie” (LAROCHE, 2007:387). No entanto, seria o desenrolar da execução que viria a fixar a aura de mistério que, a partir desse momento, não se desvincularia do personagem: a execução pública, na intenção de amedrontar e ameaçar os escravizados, teve resultado contrário ao esperado pois, segundo os relatos oficiais, os negros abandonaram o local da execução antes do término gritando que Mackandal estaria salvo. Ao não presenciarem a morte física de Mackandal, permaneceram céticos quanto à versão oficial; eles preferiram acreditar no que não haviam visto – o corpo sem vida – e seguiram a crença dos poderes licantrópicos do mandinga – o de se transformar em animais. Naquele dia, Mackandal se transformou em um inseto (borboleta, mariposa, mosca, segundo quem conta a narrativa) e ainda vive sobrevoando os céus do Haiti, incitando o povo a não aceitar a dominação colonial que ainda persiste.

Em 1804, a proclamação da República Negra do Haiti, que retoma o nome original da ilha antes da imposição do nome europeu Saint-Domingue, apresentou um caráter radicalmente revolucionário. A construção de um espaço na qual todos os habitantes eram considerados cidadãos, independente da cor da pele, era novidade no mundo moderno, inclusive na África. Os negros do “Novo Mundo” colocam em questão a exploração de seres humanos e também todo um sistema mental e até filosófico que

guiava os intelectuais da época de que a população negra estaria condenada a servir ao branco e que a escravidão era natural, sancionada pelos costumes, pela lei e pela religião (SILVA, PAZ e PAZ, 2014).

Além de contar uma narrativa buscando a representatividade do povo negro na construção de uma história latino-americana, é objetivo do grupo inserir os ouvintes em uma proposta latino-americana, na intenção de integrá-los ao continente que apresenta as mesmas histórias de conquista, colonização e dominação. Para tanto, inicialmente introduzimos o mapa da América Latina e comentamos sobre personalidades negras assim como elementos culturais trazidos pelos negros em diáspora ao continente. Dessa forma, amplia-se o horizonte dos alunos (em especial alunos negros) que passam a identificar-se com os demais países latino-americanos. A partir dessa ideia de identificação, procedemos à contação da história **O mito de Mackandal**, na qual relembramos a primeira luta de independência ocorrida na América Latina: a Revolução Haitiana, cujo estopim mítico foi François Mackandal, que incentivou os escravizados a se libertarem do jugo escravista, constituindo, assim, a primeira colônia latino-americana livre. Após o debate sobre a importância de Mackandal, bem como sua interação com a tradição do vodu, solicitamos aos alunos que realizem uma produção relacionada à história ouvida e debatida: desenhos, textos, frases, poemas, etc., que fica a critério do desejo de cada aluno. A atividade é destinada a crianças de 8 a 10 anos e são utilizados materiais desenvolvidos pelo grupo de pesquisa: o mapa geográfico latino-americano e as imagens trabalhadas permanecem no local da oficina. Os livros com a narrativa também são distribuídos às crianças. A narrativa está em constante processo de reescrita, o que corrobora a ideia de que as narrativas enunciadas pelos griôs nunca são as mesmas e vão depender do público as quais se destina.

Aos participantes da oficina, é solicitada alguma produção artística à sua livre escolha de alguma parte da narrativa que tenha chamado sua atenção: um desenho, um texto escrito, um poema, uma canção, enfim, o que eles estiverem à vontade para apresentar. Como exemplos de produção, citaremos 3 trabalhos: registros do personagem Mackandal por participantes do Festival Maré de Arte promovido pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS na cidade litorânea de Tramandaí, Rio Grande do Sul; um poema proferido em voz alta por um aluno do Colégio de Aplicação da UFRGS na cidade de Porto Alegre (sem registro escrito) e uma frase junto com um desenho

elaborados por um participante da Associação Comunitária Campo da Tuca, também na cidade de Porto Alegre.

As primeiras aplicações da oficina se deram no Festival Maré de Arte no ano de 2013, no qual professores de escolas públicas e particulares das cidades litorâneas do RS podiam se inscrever e levar seus alunos para participarem de diversas atividades de extensão desenvolvidas pela universidade. Naquela aplicação, o que chamou a atenção na proposta solicitada – que os alunos desenhassem Mackandal – foi que muitos o representaram como se fosse um indígena, com características como cocar e poucas roupas, além de pintarem a cor da pele do personagem de rosado ou deixando em branco. Naquele momento, foi necessário um trabalho de recapitulação das etnias que formaram o país, diferenciando indígenas de negros e comentando sobre a cor da pele do negro mandinga. Em 2018, um aluno do projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS que, aparentemente, não estava prestando atenção no trabalho das oficinairas e não quis registrar sua produção, recitou um poema: "Não coma bolacha/Mackandal mata com chá/Então ele tinha humor/ele marcava reunião com tambor/Ele pensou que era de aço/e quando viu só tinha um braço". Nesse verso, é possível verificar que os atos de envenenamento de Mackandal, assim como sua característica física marcante (falta de um braço) e a forma como a revolução acontece (pelos chamados dos tambores vodu) foram absorvidos de forma a que o aluno conseguisse interpretar os fatos de forma organizada e resumida de forma poética e rimada. Ainda em 2018, na Associação Comunitária Campo da Tuca, espaço de ocupação territorial da capital, o que chamou a atenção de um participante foi a seguinte informação: “Essas pessoas que conseguiram fugir foram chamadas de *cimarrones*”, frase registrada acima do desenho que mostra um escravizado arrebatando as algemas e abraçando seus conterrâneos que aparecem sorridentes na imagem. Nesse caso, a palavra hispânica *cimarrón* – equivalente a quilombola no português brasileiro – e tudo o que ela representa – liberdade, ancestralidade, prosseguimento de práticas culturais – foi tocante na recepção da narrativa, permitindo, portanto, a aproximação de práticas de resistência entre negros hispânicos, francófonos e lusófonos da América Latina.

A oficina tem como objetivo ampliar as possibilidades de leitura e interpretação de obras infantis cujo protagonista foi um negro escravizado, na perspectiva da discussão que envolvem os diferentes personagens do imaginário da criança, enfatizando as questões éticas e sociais na intenção de ampliar as possibilidades de

aceitação das diferenças e de (re)conhecimento identitário a partir de um herói negro. Em relação direta com as leis 10.639/03 e 11.645/11, partimos das narrativas de escravizados em espaços geográficos de colonização espanhola e francesa para recontar histórias da escravidão. Cabe ressaltar, portanto, a literatura como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem escrita e imagética relacionada com a diversidade étnica. A oficina propõe o texto literário como meio de divulgação de conhecimento sobre países latino-americanos, cujos processos de colonização e escravidão foram tão semelhantes e deixaram um legado de desigualdade e racismo discutidos até os dias atuais.

Os tambores de cá: o tambor sopapo enquanto pedagogia decolonial

De acordo com Serraria (2010),

SOPAPO: Instrumento musical de aproximadamente 1 metro e meio de altura e 60 cm de diâmetro, dono de um grave absoluto, esculpido originalmente com tronco de árvore e couro animal, cavalo e gado preferencialmente. Elo de ancestralidade com a Mãe África, ritual de permanência, objeto de eternidade: sopapo, enquanto instrumento profano, exige apenas mãos para ser tocado. Enquanto instrumento sagrado, ligado ao batuque gaúcho, exige apenas devoção das mesmas mãos que faziam a carne de sal e ainda hoje fazem o carnaval. (O GRANDE TAMBOR, 2010).

O Novo Dicionário Banto do Brasil escrito por Nei Lopes (2003) mencionava a provável origem do termo sopapo ligado ao tambor recriado nas charqueadas do RS após a diáspora africana, colaborando com isso para o reconhecimento da contribuição negra na construção do estado do RS através da história do trabalho: “Grande tambor, popularizado no RS nos anos 70, pelo músico negro Giba Giba. Provavelmente de “*yakupapa*”, tambor dos ganguelas.” (LOPES, 2003: 242).

Imagem: Dança de Negros, Aquarela de Rudolf Wendroth



Fonte: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, disponível em <<http://arquivohistoricors.wordpress.com>> acesso em 29.mar.2019

A presença da mão de obra escravizada negra nas charqueadas indica assim, indissociavelmente, a presença do atabaque rei percutido com a mão já no período colonial no RS. Viajantes europeus enveredam pelo mesmo caminho assim como o cronista Coruja Pereira em seu volume de crônicas chamado *Antigualhas* (século XIX), atestando a presença do sopapo em Porto Alegre no Candombe da Mãe Rita.

Tais citações serviram inicialmente para situar historicamente o sopapo, que já no final do século XIX e chegada do século XX passa para os blocos e ganha espaço nos festejos de rua. Nesse percurso histórico sobre o sopapo aqui provavelmente se dá a transição do tambor inicialmente ligado ao contexto religioso passando então à festa de rua. Importante lembrar para tanto que o carnaval na forma moderna de desfiles se oficializa no RJ por volta de 1928 e 1929, sendo que na década de 30 durante o governo de Getúlio Vargas se dá a afirmação da identidade nacional tendo o samba como matriz cultural da brasilidade. Exatamente por essa época, o sopapo passa a caracterizar o carnaval gaúcho nas cidades de Rio Grande e Pelotas, se solidificando enquanto presença rítmica a partir do final da década de 30 e durante a década de 40. Ao longo dos anos 50 chega a Porto Alegre através de um grupo de pelotenses que transfere residência para a capital. É desse período a fundação da Academia de Samba Praiana

em Porto Alegre, por um grupo de rapazes que frequentava o restaurante de mesmo nome na Rua da Praia com Giba Giba⁴ entre os fundadores.

O tambor sopapo fazia o papel do surdo de terceira, responsável pelo “molho”, o “redobre” que conferia uma característica única ao samba gaúcho em função do som grave e inconfundível do instrumento. Depois ocorreria a “carioquização” do samba gaúcho na década de 70, se acentuando na década de 80, fruto da televisão que divulga para todo o país o desfile “oficial” das escolas de samba do RJ. Assim, o sopapo perde espaço nas baterias para os instrumentos sintéticos, numa tentativa de cópia do modelo carioca. No final do século começa sua expansão para a música popular gaúcha através do Projeto CABOBU, que teve duas edições no ano 2000 em Pelotas, capitaneado pelo músico Giba Giba com a presença de diferentes segmentos da cultura negra do estado e do país. A partir desse projeto, Mestre Baptista se torna referência na confecção contemporânea do instrumento. A técnica praticamente desaparecida foi reinventada por ele junto com seu filho para o Encontro dos Tambores do Sul: CABOBU. Designação que homenageia os carnavalescos Cacaio, Boto e Bucha com as sílabas iniciais de seus nomes.

Por essa época, passa a ser considerado também um instrumento político, ao dar conta da presença negra na construção do estado do RS, com isso ao mesmo tempo questionando sua ausência no suposto folclore gaúcho, “oficialesco” portanto. Faz-se necessário remontar à instituição do tradicionalismo na metade do século XX e a fundação dos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) proposta por essa parcela cultural letrada que esforça-se em criar as bases de um folclore gaúcho que se pretende oficial. Sob forte influência positivista tal perspectiva preocupou-se com o branqueamento das manifestações culturais no estado do RS, busca de pertencimento à Europa gerando com isso o escamoteamento da contribuição negra na construção do RS. Nessa direção, no âmbito acadêmico, Mário de Souza Maia defendeu tese intitulada *O sopapo e o CABOBU* (2008) na UFRGS. Nesse trabalho o autor reafirmou a invisibilidade do negro na identidade cultural gaúcha em função do positivismo e ainda da ascensão do tradicionalismo na metade do século XX. Reafirma-se, desse modo, sob a perspectiva do conhecimento, a inferioridade da cultura negra nos processos de formação cultural

⁴ Gilberto Amaro do Nascimento (1940 – 2014), compositor popularmente conhecido como Giba Giba, ativista cultural ligado aos movimentos negros foi um dos fundadores e primeiro presidente da escola de samba Praiana, na cidade de Porto Alegre/RS.

sul-rio-grandense, também enquanto prosseguimento do projeto de branqueamento antes instituído no sul do Brasil.

O griô artesão Neives Meirelles Baptista acrescentava: “O tambor é o som sagrado dos orixás”. Após o projeto Cabobu o instrumento se espalha pela música popular do estado do RS bem como junto a alguns grupos de dança afro e também se estende por diferentes pontos de cultura (chegando a nomear no bairro Cristal em Porto Alegre um desses aparatos culturais frutos da política pública de um país que se quis de todos: Quilombo do Sopapo). Assim, extrapola a condição de instrumento musical cada vez mais revestindo-se como elemento político já que símbolo significativo da presença e da resistência negra no RS. Com isso avança-se no sentido de reconhecer o instrumento como Patrimônio Imaterial Nacional conferindo novo impulso ao protagonismo desse tambor que quase desapareceu no fim do século XX.

O Quilombo do Sopapo, em 2019, completa 10 anos de vida e, numa programação alusiva aos festejos do ponto de cultura, recebe o Projeto Pedagogia do Sopapo, sob coordenação geral de Lorena Sanchez e coordenação pedagógica de Richard Serraria. O projeto está sendo realizado com recursos do Governo do Estado do RS por meio do Pró Cultura RS FAC – Fundo de Apoio à Cultura. Antes disso, em 2011, em artigo publicado na Uniritter⁵, aparece a primeira menção ao termo Pedagogia do Sopapo, dando conta da potencialidade de implantação de Lei 10.639/03 em sala de aula através da apresentação da história do grande tambor negro gaúcho. É dessa época a fundação do grupo Alabê Ôni, centrado no protagonismo do sopapo que recebe outros tambores irmãos da região: cuerda do candombe uruguaio, ilú e inhã do Batuque de Nação Oyó Idjexá, caixa das congadas no RS, etc. O Alabê Ôni, entre 2013 e 2014, percorre mais de 120 cidades do Brasil mostrando através dos tambores da região a presença negra viva na história assim como na atualidade do RS.

O projeto Pedagogia do Sopapo por sua vez tem o objetivo de democratizar o acesso ao tambor através do conhecimento histórico e das vivências práticas. Está em curso desde os primeiros dias de janeiro de 2019, estendendo-se até julho e constitui-se de oficinas enfocando o sopapo e sua inclusão nos ritmos negros gaúchos: candombe, Batuque, congadas e ritmos brasileiros. Há, ainda, momentos de construção de tambor

⁵ SERRARIA, Richard. A canção negra no sul do Brasil: invisibilidades e o caso do sopapo. In: SILVEIRA, Regina da Costa e COSTA, Rosilene Silveira da. Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas; redes de possibilidades para o cumprimento da legislação: Lei 10.639/03. Porto Alegre: Editora da Uniritter, 2011.

sopapo assim como construção do tambor ilu (junto a luthiers griôs: José Baptista e Pingo Borel) além de apresentação do sopapo à comunidade escolar infantil do bairro Cristal, bem como oficina de escrita criativa de poesia voltada para cantos de sopapo e voz ministrada por Richard Serraria⁶.

Toques finais

Levando em consideração o anteriormente mencionado nesse artigo, o saber atrelado ao conhecimento racional científico ocidental assim como elementos culturais indígenas e africanos rechaçados na formação cultural, ressaltamos o ano de 2011 quando aparece pela primeira vez o termo Pedagogia do Sopapo e o ano de 2012, quando inicia o grupo de pesquisa *Vozes negras no romance hispano-americano*. São formas consonantes e rítmicas de histórias da escravidão nas Américas sendo reescritas e contadas enquanto memórias da cultura negra na literatura bem como na cultura popular do tambor com o objetivo de questionar a colonialidade do saber e proporcionando práticas decoloniais de fato.

Mackandal e Sopapo, Vodou e Batuque, orixás e tambor. Assim reafirmam-se práticas de resistência negra perante tentativas de destruição e escamoteação, presentes no período colonial e vigentes em boa medida ainda hoje em formas reinventadas de violência racial. Tratam-se de pedagogias questionadoras e desafiadoras da razão ocidental moderna que retornam à ancestralidade negra para construir novos conhecimentos. Pretendemos, através das pedagogias decoloniais descritas neste artigo, enfrentar o racismo que legitima relações dominadoras europeias, instaurando práticas contra-hegemônicas que possibilitam o cruzamento de vozes na constituição cultural latino-americana.

⁶ Maiores informações no link <https://pedagogiadodosopapo.home.blog/author/pedagogiadodosopapo> acessado em 29.mar.2019

Referências

- ALABÊ ÔNI. *Alabê Ôni*. Porto Alegre: Tarrafa/Catarse, 2013. DVD
- AYESTARÁN, Lauro. *La música en el Uruguay*. Montevideo: Sodré, 1953.
- BOREL, Walter Calixto Ferreira. *Ago-i , vamos falar de orish s?* – Porto Alegre: Renascença, 1997.
- CORRÊA, Norton F. *O Batuque do Rio Grande do Sul: antropologia de uma religião afro-rio-grandense*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1992.
- CORUJA, Ant nio  lvares Pereira. *Antigualhas: reminiscências de Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora Eros, 1983.
- GIBA GIBA. *Outro Um*. Porto Alegre: Fumproarte, 1994. CD
_____. *A influência do negro na música brasileira*. Porto Alegre: Associa o Rio grandense de Imprensa, s/d.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOLIN, Tau. *A ideologia do gauchismo*. Porto Alegre: Tchê, 1983.
- HOBBSAWN, Eric. *A inven o das tradi es*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LAROCHE, Maximilien. (2007) Verbete Mackandal. In: BERND, Zilá. *Dicionário de figuras e mitos literários das Américas: DFMLA*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade. p. 387-394
- LOPES, Nei. *A presença africana na música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Revista Espaço Acad mico, 2005.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOPES, Nei. *Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. N-1 Edi es, 2018.
- MAESTRI FILHO, Mário. *Quilombos e quilombolas em terras gaúchas*. Porto Alegre: Escola superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do sul, 1979.
- MAESTRI FILHO. Em terra de branco, não tem lugar pra negro. In: FISCHER, L. A. e Gonzaga S. (Org.). *Nós, os gaúchos*. Porto Alegre: Editora Universitária/UFRGS, 1992. P.145-147.

MAIA, Mário de Souza. *CABOBU, etnografia de uma tradição percussiva no extremo sul do Brasil*. Tese de Doutorado: UFRGS, 2008.

O GRANDE TAMBOR. Direção: Gustavo Turck, produção: Coletivo Catarse. 2010. DVD/CD.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso. 2005.

RESTREPO, Eduardo. (2018) Decolonizar la universidad. In: BARBOSA, Jorge L. e

PEREIRA, Lewis. *Investigación Cualitativa Emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo (Colômbia): CECAR.

SAID, Edward. Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas. Tradução de Denise Bottman. In: *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEGALES, Juan J. B. *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidade transmoderna y postoccidental*. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

SERRARIA, Richard. Por uma pedagogia do sopapo. Disponível em <<http://tambordesopapo.blogspot.com.br/2013/02/por-uma-pedagogia-do-sopapo.html>>. Acessado em 06/01/2016.

SERRARIA, Richard. *Mais tambor menos motor*. Porto Alegre: Tarrafa/Sete Sóis, 2017. CD

SERRAT, Alberto Brito. *Glosario de afro negrismos uruguayos*. Montevideo: Ediciones Mundo Afro-El Galeon, 1999.

SILVA, Liliam R; PAZ, Andressa B. e PAZ, Juliana B. (2014) Vozes negras no romance hispano-americano: uma experiência no Festival Maré de Arte/2013. In: *Revista da Extensão*, nº 9, out. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p.69-71.

SILVEIRA, Regina da Costa & COSTA, Rosilene Silva da. (Org.) *Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas: redes de possibilidades para o cumprimento da legislação: lei 10639/2003 e lei 11.645/2008*. Porto Alegre: Editora Uniritter, 2013.

SOARES, Astréia. *Outras conversas sobre o jeito do Brasil*. São Paulo: Ed. Annablume/FAPESP, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortês, 2010.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In:

WALSH, Catherine (org). *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. In: Espacios, tempos y sujetos de la multi(inter)culturalidad. *Revista Signo y Pensamiento*, v.24, n.46, 2005. p.39-50.

Recebido 01/07/2019

Aprovado 24/07/2019