

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

Edilaine Ricardo Machado

MPUANNUM:
uma proposta de pedagogia do teatro
inspirada pela cultura negra

Porto Alegre
2024

Edilaine Ricardo Machado

MPUANNUM:
uma proposta de pedagogia do teatro
inspirada pela cultura negra

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre,
Janeiro de 2024

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Edilaine Ricardo

MPUANNUM: uma proposta de pedagogia do teatro inspirada pela cultura negra / Edilaine Ricardo Machado. -- 2024.

181 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Pedagogia do Teatro. 2. Cultura Negra. 3. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais. 5. Ancestralidade, Oralidade, Circularidade e Energia Vital/Axé. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Edilaine Ricardo Machado

MPUANNUM:
uma proposta de pedagogia do teatro
inspirada pela cultura negra

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre, 25 de janeiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Celina Nunes de Alcântara
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Alexandra Gouvea Dumas
Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA)

ADUPÉ!

Alupo, Bará!

A Exu Bará Agelu, pois é quem abre os caminhos.

Ao Pavão, amor da minha vida.

Ao João Francisco, filho que semeamos com amor, para que ele cresça, floresça, frutifique, amadureça e semeie.

Às pessoas que, junto a nós, se fazem força de água, fogo, terra e ar, para a maturação deste filho broto.

À minha mãe, Lourdes, e ao meu pai, Jair, pelo amor, pelo exemplo, pelo sustento e pela família que deram a mim, ao meu marido e ao meu filho, que é a mais linda que nós poderíamos ter.

À presença imaterial da Niquinha, a dinda universal, que nos deixou histórias, lições, receitas, simpatias, canções, amores, doçuras e uma imensa saudade.

À Aline e à Imara, minhas amadas irmãs.

À Katiúscia, porque ela também é minha irmã amada.

À Alessandra e ao Gustavo, porque eles também são meus filhos.

Às orações da minha dinda Tê.

Aos chamegos da minha Tia Leti.

À minha sogra, Vó Jandira, por tanto afeto e cuidado.

À presença imaterial do meu sogro, Vô Rubens, que nos inspira carinho e proteção.

À Rejane, por ser a mãe do meu filho mais velho e a melhor amiga do meu caçula.

À Jake, pela fogueira, pelas ovelhas, vacas, galinhas, cachorros, pipocas, sorrisos, cuidados e carinhos.

Às pessoas que foram caminhos para a construção desta tese.

Ao Gilberto Icle, meu caro amigo, professor, companheiro de jornadas artísticas, intelectuais, criativas e acadêmicas, pela orientação zelosa, dedicada, efetiva e afetuosa.

Às atrizes Celina Alcântara, Manuela Miranda, Pâmela Amaro, Rosa Lima e Vera Lopes, pela fertilidade dos saberes compartilhados durante a elaboração da minha dissertação.

Às amadas amigas e colegas, profes Valente, Maleável, Risonha, Radiante e ao meu amado professor Companheiro, por seu suor, por sua generosidade, atenção e companheirismo.

Às estudantes que participaram desta pesquisa, esta gente Louca, Determinada, Generosa, Resiliente, Bem-Humorada, Amiga, Ambiciosa, Corajosa, Carinhosa, Benevolente, Leal, Cuidadosa, Afetuosa, Justa, Jocosas, Bacana, Verdadeira, Metida, Majestosa, Magnífica, Esperta, Kryptonita, Musical, Brilhante, Estrela, Bondosa, Enigmática, Emocional, Especial, Bola, Espaçosa, Dilacerante, Fascinada, Fluida, Forte, Notável, Trabalhadora, Atenciosa, Inovadora, Esperançosa, Paciente, Grata, Eloquente, Alegre, Íntegra, Altruísta, Compreensiva, Joia Rara, Inteligente e Aguerriada.

Às professoras Alexandra Dumas, Carla Meinerz e Celina Alcântara, que compuseram a banca de avaliação desta tese, por suas preciosas contribuições.

À minha mana Nina Fola, pelo compartilhamento de ideias e de afetos.

À minha mana Luka, que abriu a porta de sua casa, sua agenda, seus olhos, seus ouvidos, sua mente, seus braços, seu coração e seu mundo para me auxiliar com a escrita da tese.

Ao Loua e ao Akin, pela confiança, pela convivência e pela partilha de saberes do chão do Continente Mãe.

À Vivian, pelos toques em relação à escrita e pela vibrante aula sobre aliteração.

À Giovanna Cruz, pelas viagens conjuntas para e por seu poder de transformar palavra em imagem com seus desenhos, que ilustram momentos ímpares.

À Mônica Bonatto, pela elaboração visual dos adinkras que compõem a tese, pela afetuosa torcida ao longo de todo o percurso do doutorado e pela calorosa acolhida na minha chegada ao Colégio de Aplicação da UFRGS.

À Vitória Stiff, pela eficiência, disponibilidade e agilidade na edição dos vídeos *y otras cositas más*.

Às colegas Débora, Ana, Lisi, Fernanda e ao colega William, das áreas de Teatro e Dança do Colégio de Aplicação da UFRGS, por segurarem a onda e fortalecerem a luta.

Às professoras Carol Diemer e Iassanã Martins, pela substituição durante o afastamento para escrita da tese.

Ao Edson Leonel de Oliveira, pela disponibilidade e pela colaboração contínua para a qualidade da minha produção acadêmica e deste trabalho, em especial.

Às colegas e aos colegas do grupo do GETEPE, pela escuta, pelo estímulo, pela torcida e pela grande parceria.

À COMPEAQ CAp UFRGS, pela análise criteriosa e pela aprovação desta pesquisa.

Ao PPGEDU – UFRGS, pela oportunidade de realizar um curso de excelência na área da Educação.

À gentileza e à disponibilidade dos funcionários e funcionárias da secretaria do PPGEDU, aos quais escolho aqui representar pelo largo sorriso negro da Rose.

Ao meu caríssimo professor de francês, Pascal Lelarge, por me apresentar a beleza da língua francesa.

Ao Coletivo Atinúkê de mulheres negras, pela irmandade.

À Usina do Trabalho do Ator, Celina Alcântara, Ciça Reckziegel, Gilberto Icle, Gisela Habeyche, Shirley Rosário, Thiago Pirajira, pela inspiração, pelo cuidado e por ser família e quilombo.

À ancestralidade africana, que me habita e me move.

Alupo, meu pai Bará!

Laroyê, Exu!

Èpà heyi, Mãe Iansã!

Ora ye ye ô, Mãe Oxum!

Ogunhê, meu padrinho Ogum!

Epa Bàbá, Oxalá!

O que eu tenho

É só uma vontade lúcida de

O que eu tenho

É só uma vontade louca de

O que eu tenho

É só uma vontade linda de

Enegrecer (Passô; Abreu; Naira, 2019).

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo criar uma proposição para a Pedagogia do Teatro orientada pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, em confluência com a Lei 10639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Com base em suas experiências profissionais na condução da *Oficina de Teatro e Cultura Negra*, e em duas edições do curso de formação de professoras *A abordagem da cultura negra no trabalho de sala de aula* – promovidos respectivamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e Estância Velha (RS - Brasil) –, a autora empreendeu a realização de uma pesquisa de caráter teórico/prático/experimental nos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria). Foi realizado um curso com quatro turmas de alunas licenciandas em Teatro, no qual foram experimentados elementos da cultura de matriz africana como ações pedagógicas e/ou recursos metodológicos para o ensino do fazer teatral. Esses cursos foram registrados em um diário de campo e, também, por intermédio de áudio, vídeo e fotografias. Tais registros constituíram o material empírico para análise dos dados. Para fundamentação teórica, o trabalho estabeleceu um diálogo entre a Pedagogia do Teatro, os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa revela que, por meio de elementos lúdicos das manifestações culturais negras, ilustrativas dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, foram trabalhadas noções teatrais como a presença cênica, a criação da cena a partir de experiências pessoais, a energia e a comunhão de grupo. No contexto desta pesquisa, as referidas noções foram discutidas a partir dos conceitos de Ancestralidade, Oralidade, Circularidade e Energia Vital/Axé. Entende-se que esses princípios possibilitam a abordagem da Pedagogia do Teatro desde uma outra perspectiva epistêmica, de forma a educar não apenas para o fazer teatral, mas também para a instauração de relações raciais mais equânimes nos espaços escolares e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Palavras-chave: **Pedagogia do Teatro; Cultura Negra; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros; Educação das Relações Étnico-Raciais; Ancestralidade, Oralidade, Circularidade e Energia Vital/Axé.**

ABSTRACT

This thesis's main objective is to create a proposal for Theater Pedagogy guided by Afro-Brazilian Civilizing Values, in confluence with Law 10639/03 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. Based on her professional experiences in conducting the Black Theater and Culture Workshop, and in two editions of the teacher training course The approach to black culture in classroom work – promoted respectively by the Municipal Department of Education of São Leopoldo and Estância Velha (RS - Brazil) –, the author undertook to carry out theoretical/practical/experimental research in the Bachelor of Theater courses in Rio Grande do Sul (Federal University of Rio Grande do Sul, State University of Rio Grande do Sul, Federal University of Pelotas, Federal University of Santa Maria). A course was held with four groups of Theater students, in which elements of African culture were experimented with as pedagogical actions and/or methodological resources for teaching theatrical practice. These courses were recorded in a field diary and also through audio, video and photographs. Such records constituted the empirical material for data analysis. For theoretical foundation, the work established a dialogue between Theater Pedagogy, Afro-Brazilian Civilizing Values and the Education of Ethnic-Racial Relations. The research reveals that, through playful elements of black cultural manifestations, illustrative of Afro-Brazilian Civilizing Values, theatrical notions such as scenic presence, the creation of the scene based on personal experiences, energy and group communion were worked on. In the context of this research, the aforementioned notions were discussed based on the concepts of Ancestry, Orality, Circularity and Vital Energy/Axé. It is understood that these principles enable the approach of Theater Pedagogy from another epistemic perspective, in order to educate not only for theatrical practice, but also for the establishment of more equitable racial relations in school spaces and, consequently, in society as one all.

Keywords: Theater Pedagogy; Black Culture; Afro-Brazilian Civilizing Values; Education of Ethnic-Racial Relations; Ancestry, Orality, Circularity and Vital Energy/Axé.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette thèse est de créer une proposition de pédagogie théâtrale guidée par les valeurs civilisationnelles afro-brésiliennes, en confluence avec la loi 10639/03 et les lignes directrices du programme brésilien d'éducation aux relations ethniques et raciales. Basée sur ses expériences professionnelles dans l'animation de l'atelier *Théâtre et Culture Noire*, et dans deux éditions du cours de formation d'enseignantes *L'approche de la culture noire dans le travail en classe* – promu respectivement par les Départements Municipaux d'Éducation de São Leopoldo et d'Estância Velha (RS – Brésil) –, l'auteurice a mené une recherche théorique/pratique/expérimentale dans le cadre des cours de licence en pédagogie théâtrale du Rio Grande do Sul (Université fédérale du Rio Grande do Sul, Université d'État du Rio Grande do Sul, Université fédérale de Pelotas, Université fédérale de Santa Maria). Un cours a été organisé avec quatre classes d'étudiantes en dernière année de la licence en pédagogie théâtrale, au cours duquel des éléments de la culture de matrice africaine ont été testés en tant qu'actions pédagogiques et/ou ressources méthodologiques pour l'enseignement de la pratique théâtrale. Ces cours ont été consignés dans un journal de terrain ainsi que dans des documents audio, vidéo et photographiques. Ces enregistrements ont constitué le matériel empirique pour l'analyse des données. Le fondement théorique de cette analyse a été un dialogue établi entre la pédagogie théâtrale, les valeurs civilisationnelles afro-brésiliennes et l'éducation aux relations ethniques et raciales. La recherche révèle qu'à travers des éléments ludiques des manifestations culturelles noires illustrant les valeurs civilisationnelles afro-brésiliennes, ont pu être travaillés des notions théâtrales telles que la présence scénique, la création de scènes basées sur des expériences personnelles, l'énergie et la communion de groupe. Dans le contexte de cette thèse, les notions précitées ont été traitées à partir des concepts d'ascendance, d'oralité, de circularité et d'énergie vitale/Axé. Il est entendu que ces principes permettent d'aborder la pédagogie théâtrale à partir d'une perspective épistémique autre, afin d'éduquer non seulement à la pratique théâtrale, mais aussi à l'établissement de relations raciales plus équitables dans les espaces scolaires et, par conséquent, dans la société dans son ensemble.

Mots-clés: Pédagogie Théâtrale ; Culture Noire ; Valeurs Civilisationnelles Afro-Brésiliennes ; Éducation aux Relations Ethniques et Raciales ; Ascendance, Oralité, Circularité et Énergie Vitale/Axé.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Adinkra Ananse Ntotan</i>	21
Imagem 2 – <i>Adinkra Hene</i>	22
Imagem 3 – <i>Adinkra Sankofa</i>	15
Imagem 4 – A autora da tese.....	18
Imagem 5 – Mandala.....	27
Imagem 6 – <i>Adinkra Akoben</i>	38
Imagem 7 – Episódio de racismo na UFSM.....	43
Imagem 8 – Produção Visual da professora Risonha - Mpuannum.....	45
Imagem 9 – Produção escrita do professor Companheiro.....	46
Imagem 10 – <i>Adinkra Hene</i> - Produção visual da estudante Resiliente.....	46
Imagem 11 – Iorubalândia.....	56
Imagem 12 – Espetáculo <i>Histórias negras para crianças de todas as cores</i> . Dedy Ricardo e Ricardo Pavão.....	58
Imagem 13 – Engrenagem. Da esquerda para a direita: Justo, Louca, Resiliente, Jocosa, Bacana, Risonha, Generosa e Companheiro.....	77
Imagem 14 – Engrenagem. Da esquerda para a direita: Justo, Louca, Resiliente, Jocosa, Bacana, Risonha, Generosa e Companheiro.....	80
Imagem 15 – Ilustração da improvisação inspirada em ‘Elas levam a vida nos cabelos’. Da esquerda para a direita: Companheiro, Risonha e Louca. Ao centro: Bacana (Cachoeirinha, 2023).....	81
Imagem 16 – <i>Adinkra Mate Masie</i>	85
Imagem 17 – Musical, Metida, Bola, Verdadeira, Espaçoso, Dedycada, Determinado, Kryptonita e Fluida e Forte. Aula 2, na oficina na UFSM.....	87
Imagem 18 – Elaboração das quadras pessoais. Da esquerda para a direita: Esperançosa, Paciente e Notável.....	101
Imagem 19 – <i>Adinkra Ese Ne Tekrema</i>	115
Imagem 20 – Da esquerda para a direita: Extremamente Especial e Emocional, Carinhosa, Eloquente, Íntegra, Benevolente, Grata, Alegre, Leal, Amiga Ambiciosa, Magnífico, Bem-humorada, Inovadora. Aula 4 da oficina realizada na UFRGS.....	118
Imagem 21 – Da esquerda para a direita: Amiga, Afetuosa. Ao fundo: Esperançosa e Valente.....	119
Imagem 22 – <i>Adinkra Boa Me Na Me Mmoa Wo</i>	134
Imagem 23 – <i>Adinkra Nkonsonkonson</i>	134
Imagem 24 – Energia Vital/Axé.....	148

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
EST	Escola Superior de Teologia
GETEPE	Grupo de Estudo em Educação, Teatro e Performance
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ISTA	Escola Internacional de Antropologia Teatral
NEA	Núcleo de Educação Audiovisual
NERER	Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais
PPGAC	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RAP	<i>Rhythm and Poetry</i> (ritmo e poesia)
SMED-SL	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	SANKOFA	17
1.1	VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS.....	25
1.2	INQUIETUDE	30
1.3	TUDO JUNTO E MISTURADO.....	49
2	FUNGA ALÁFIA: ACOLHER A ANCESTRALIDADE	55
2.1	SEJA BEM-VINDA.....	55
2.2	<i>SE VOCÊ NÃO SABE PRA ONDE VAI, SAIBA AO MENOS DE ONDE VOCÊ VEIO</i>	60
2.3	EU ACHO QUE A GENTE TEVE UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSCENDÊNCIA, AQUI.....	62
2.4	A PRESENÇA, A AFIRMAÇÃO E O ACOLHIMENTO DA ANCESTRALIDADE NEGRA.....	67
2.5	HÁ MAIS SABEDORIA ESCUTANDO DO QUE FALANDO.....	75
2.6	NÓS NÃO HERDAMOS A TERRA DE NOSSAS MAIS VELHAS, NÓS A TOMAMOS EMPRESTADA DE NOSSAS CRIANÇAS	83
3	MATE MASIE - DIZER DE SI	85
3.1	BRINCADEIRA DA PENEIRA	86
3.2	PASSA A PENEIRA, MENINA!.....	92
3.3	DIZER DE SI	101
3.4	CULTURA AFRO CONTEMPORÂNEA.....	109
4	ESE NE TE KREMA - COMUNGAR O AXÉ	115
4.1	<i>ANATUÊ</i>	117
4.2	A CIRCULARIDADE E O AXÉ/ENERGIA VITAL.....	128
4.3	O SOM DO TAMBOR.....	138
4.4	O SABER COMO ENERGIA VITAL/AXÉ	142
5	ODO NYEW FIE KWAN: CONSIDERAÇÕES PARA O NOVO COMEÇO...	145
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – Cartas de Apresentação da Pesquisa	160
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização do Uso de Imagem	162
	APÊNDICE C – Termo de Autorização de Uso de Imagem Pessoal e Consentimento	164
	ANEXO A – Termo de Anuência da UFRGS	165
	ANEXO B – Termo de Anuência da UFSM	166
	ANEXO C – Termo de Anuência da UERGS	167
	ANEXO D – Termo de Anuência da UFPEL	168
	ANEXO E – Quadras Populares Selecionados	169

Ananse Ntotan

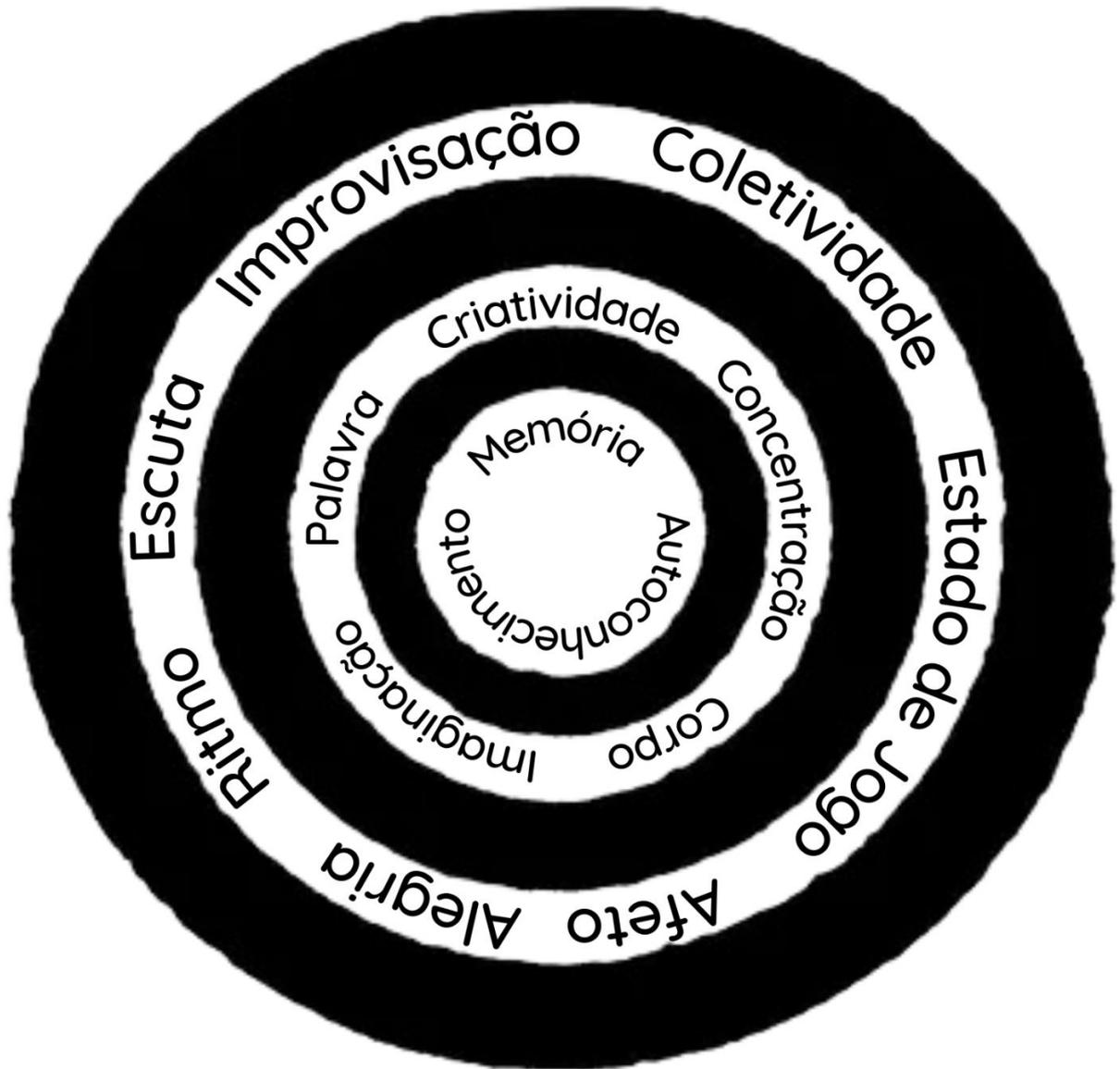


A teia da aranha

Imagem 1 – Adinkra Ananse Ntotan.

Fonte: Carmo (2016).

Hene



Grandeza Prudência
Firmeza Magnanimidade

Imagem 2 – Adinkra Hene.
Fonte: Carmo (2016).

Sankofa



sempre é tempo de voltar e
pegar o que ficou para trás

Imagem 3 – *Adinkra Sankofa*.

Fonte: Carmo (2016).

1 SANKOFA

A tese que apresento tem como temática uma abordagem da e para a Pedagogia do Teatro a partir de elementos das culturas africanas e negro-brasileiras. Contudo, para iniciar esta apresentação, creio que se faz necessário efetivar uma breve explanação sobre as expressões *Mpuannum* e *Sankofa*, que nomeiam, respectivamente, a própria tese e esta seção introdutória. De acordo com Eliane Boa Morte do Carmo¹ (2016), os *adinkras* são um conjunto de ideogramas, ou seja, símbolos que representam provérbios, aforismos ou ideias que fazem parte da tradição do povo Axante, originário de Gana e suas adjacências, na África Ocidental. Um desses símbolos é *Mpuannum*, que mostra a figura de cinco tufo de cabelos, que simbolizam o penteado tradicional das sacerdotisas, também conhecido como penteado da alegria. Tal ilustração também expressa devoção e lealdade para com uma tarefa a ser cumprida e, se a evoco como título desta proposta, é porque desejo que sentimentos como lealdade, devoção e alegria me acompanhem nesta empreitada.

A insígnia *Sankofa*, por sua vez, traz a imagem de um pássaro que se movimenta para a frente, mas com a cabeça voltada para trás, de onde a ave pega com o bico a semente que a alimenta. Essa imagem representa o provérbio “sempre é tempo de voltar e pegar o que ficou para trás”. E, para prosseguir esta apresentação, preciso me valer da sabedoria Axante e voltar.

Voltar, como Césaire (2011) retorna ao país natal, na sua busca pela Negritude. Como Abdias Nascimento (2019), revisito a experiência palmarina e dela trago o Quilombismo. Como Azoilda Trindade (2013), regresso aos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

Trata-se de voltar aos princípios lavrados pela minha ascendência na formação do povo brasileiro. Volto sobre meus próprios passos, para falar sobre a semente que nutre esta pesquisa.

¹ Eliane Fátima Boa Morte do Carmo é professora e atualmente coordena o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais vinculado à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.



Imagem 4 – A autora da tese.
Fonte: Foto de Ricardo Pavão (Porto Alegre).

Minha formação acadêmica como docente teve início em 2003, quando ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Minha iniciação como artista, no entanto, começou em 1994, por meio do Projeto de Descentralização da Cultura, que levava oficinas de arte às regiões periféricas da cidade de Porto Alegre. Ao longo da minha trajetória como professora e artista, as questões que envolvem o meu pertencimento racial foram pautadas eventualmente, mas foi em 2013, porém, depois de graduada, momento no qual eu já atuava como professora de Teatro

na rede municipal de São Leopoldo, desde o ano de 2010, quando realizei o curso *Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em cultura e história afro-brasileira e indígena*, promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da UFRGS, destinado a docentes atuantes na educação básica, que essas demandas se adensaram sobremaneira.

Essa experiência foi determinante, pois fomentou em mim o desejo de retornar à universidade e aprofundar os estudos sobre a cultura de matriz africana. A partir de então, a negritude se colocou como tema transversal que envolve a manifestação política de mim mesma em minha produção artística, acadêmica e pedagógica. No que concerne ao meu trabalho artístico, creio que posso destacar três momentos bastante representativos da presença da questão étnico-racial vinculada à prática teatral.

O primeiro deles teve lugar no ano de 2001, com a minha atuação no espetáculo *Nos meses da corticeira florir*, uma produção do grupo Usina do Trabalho do Ator², do qual faço parte desde 2000. Livremente inspirado no conto *Anaí*, do escritor e pesquisador Barbosa Lessa (1978), o espetáculo destacava o protagonismo da mulher negra e indígena em um episódio da disputa de terras entre portugueses e espanhóis, na fronteira entre Brasil e Argentina. Nas palavras de Ana Cecília Reckziegel (2014, p. 15), o espetáculo “[...] narra a história de uma índia que se rebelou contra a guerra devido à morte dos meninos da tribo, que eram levados à força para as batalhas. Anaí cria um exército de índias e negras fugidas para combater a guerra”.

Em 2014, estreei o espetáculo *EU NÃO SOU MACACO*³!, que consiste num manifesto político-pessoal, uma intervenção urbana antirracista. Esse trabalho foi criado como modo de mitigar a dor da perda do meu amigo Paulo Afonso Soares, militante, gay, negro, indígena, brutalmente assassinado no Centro Histórico de Porto Alegre, em uma quarta-feira de cinzas. Além de

² Maiores informações sobre o grupo em: <https://www.instagram.com/utateatro/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

³ Além da minha atuação como atriz, a equipe que compõe o espetáculo é formada por Ricardo Pavão, responsável pela composição e pela execução ao vivo da trilha sonora original; Júlia Rodrigues, que assina a orientação cênica do espetáculo; e Thiago Pirajira, como produtor executivo. Teaser do espetáculo em https://www.youtube.com/watch?v=hU2AGptlC6Y&ab_channel=ThiagoPirajira. Acesso em: 10 dez. 2021.

retomar o nome de Paulo, assumo também as identidades e as histórias de Cláudia da Silva Ferreira⁴, Amarildo Dias de Souza⁵, João Cândido Felisberto⁶ e dos Lanceiros Negros⁷, como forma de manter acesa a capacidade de indignar-se com as injustiças cometidas contra essas pessoas e lembrá-las, para que não tornem a acontecer.

No ano de 2015 fez-se o momento de levar às ruas a *Dança do Tempo*⁸: *uma brincadeira teatral*, junto com meus irmãos e irmãs de arte da Usina do Trabalho do Ator. Esse espetáculo, inspirado em tradições afro-brasileiras, divide-se em dois momentos: na primeira parte, colocamo-nos no local escolhido para a apresentação e convidamos 14 pessoas do entorno para participar conosco do espetáculo. Depois disso explicamos a história que será contada e dividimos o grupo de participantes em dois: o coro das mães e o coro dos fiéis. Iniciamos então um momento de ensaio, no qual cada um desses coros é, então, conduzido e orientado pelo grupo de atrizes e atores sobre sua função na cena, sobre as marcações, apropriam-se dos instrumentos de percussão que oferecemos, aprendem a cantar as canções e familiarizam-se com o passo do jongo, basilar para a movimentação ao longo do espetáculo. Concluída essa primeira etapa, disponibilizamos figurinos para todas e todos os participantes e apresentamos a performance. Importante dizer que todo esse processo se desenvolve na rua, diante dos olhos da plateia. Trata-se de um trabalho no qual a performatividade das manifestações afro-brasileiras inspira o compartilhamento do acontecimento teatral. Por intermédio desse trabalho, tive a oportunidade de estar em cena com pessoas com as quais jamais

⁴ Em 16 de março de 2014, Cláudia da Silva Ferreira, mulher negra de 38 anos, foi assassinada durante uma operação militar no Rio de Janeiro e teve seu corpo arrastado pela viatura policial que lhe 'prestou socorro'.

⁵ Em 14 de julho de 2013, Amarildo Dias de Sousa, homem negro, desapareceu sumariamente, depois de ser detido e conduzido até uma Unidade de Polícia 'Pacificadora', também no Rio de Janeiro.

⁶ Conhecido como Almirante Negro, João Cândido Felisberto foi militar da Marinha do Brasil. Ele foi afastado de suas atribuições por liderar a Revolta da Chibata, insurreição contra os castigos físicos aplicados aos marinheiros, no início do século XX.

⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-lanceiros-negros-e-a-revolucao-farroupilha/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

⁸ Teaser do espetáculo em <https://www.facebook.com/utateatro/videos/1077045879062642/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

imaginária, como a minha mãe, minha irmã, minha sobrinha e minha prima, que, generosamente, colocaram-se à disposição dessa aventura conosco.

No que diz respeito à vinculação da minha produção acadêmica à questão étnico-racial, por meio da minha dissertação – *Negritude e formação teatral: vozes-mulheres na cena de Porto Alegre, Brasil* (2017) – aproximei-me das admiráveis atrizes negras da cidade. Na construção desse trabalho, “[...] percebi como a abordagem contemporânea do teatro faculta o enfrentamento dos estereótipos marcados na dramaturgia e oferece às atrizes a chance de abordar a cena desde sua própria perspectiva da realidade” (Machado, 2017, p. 89). Nos depoimentos, as atrizes entrevistadas revelaram suas estratégias para se tornarem protagonistas de seu próprio trabalho. Dentre suas táticas, as artistas da cena apontaram o trabalho com autoras e autores negros, a montagem de espetáculos inspirados em lendas africanas ou na história da população negra no Brasil, a abordagem da cultura afro contemporânea produzida nas periferias urbanas e a construção dramaturgica baseada em suas biografias – consonante com as ideias de Teatro performativo. Mais tarde, descobri também que esses mesmos recursos, dentre outros, são indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), documento que tem como objetivo suprir

[a] necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004, p. 9).

Após o término do curso de mestrado, inspirada por essa ideia, apresentei o projeto *Oficina de teatro e cultura negra*, em 2017, ao Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (NERER), da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED-SL). Pude, então, desenvolver a atividade, ao longo de três anos em duas escolas situadas na periferia da cidade – Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Maria Edila Schmidt e EMEF Senador Salgado Filho –, em caráter extracurricular.

A primeira etapa do projeto *Oficina de teatro e cultura negra* foi desenvolvida entre os meses de agosto e setembro de 2017. Durante esse período, na EMEF Maria Edila Schmidt, trabalhei com a obra do escritor Rogério Andrade Barbosa⁹, reconhecido pesquisador de lendas e histórias provenientes de diversos países do continente africano. Paralelamente, estudamos a canção *Funga Aláfia*¹⁰, uma música de boas-vindas, cuja origem pertence à tradição iorubá¹¹. Pesquisamos também sobre as pinturas corporais e suas diferentes funções nas diversas sociedades africanas, bem como sobre as amarrações de tecidos para turbantes, vestuário e utilitários como bolsas e para o transporte de crianças. Para a finalização desse momento, apresentamos nosso *Desfile de personagens de lendas africanas*, na Mostra de Talentos realizada anualmente na escola, no mês de dezembro.

Durante esse período, na EMEF Senador Salgado Filho, utilizei a mesma canção e também investi nas histórias escritas por Barbosa, porém o trabalho ficou mais concentrado nas pinturas corporais e nas amarrações, devido à preferência demonstrada pelas(os) estudantes. Em consequência do fato de que a escola não possuía um espaço adequado¹² para as atividades teatrais, frequentemente usávamos o pátio para trabalhar, o que influenciou na evolução dos estudos sobre movimentações coletivas em torno da música *Funga Aláfia*, que acabou por se constituir como um cortejo. A culminância desse trabalho se deu na celebração do Dia da Consciência Negra do Museu Visconde de São Leopoldo¹³, em 20 de novembro de 2017. O referido museu, dedicado à exposição de referências históricas da cultura germânica, possuía, como únicos

⁹ Rogério Andrade Barbosa é escritor e professor de Literatura Africana na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GTegkMJq15M&ab_channel=TheKennedyCenter. Acesso em: 02 dez. 2021.

¹¹ Iorubá é um grande grupo étnico-linguístico que habita principalmente a África Ocidental.

¹² Em verdade, nenhuma das escolas na qual o projeto aconteceu possuía um espaço que se pudesse considerar adequado, em termos ideais. A diferença é que, na EMEF Maria Edila Schmidt, as aulas aconteciam em um auditório um pouco maior do que as salas de aula, no qual a ordenação das cadeiras era mais fácil, já que não havia mesas.

¹³ Informação em *No Dia da Consciência Negra, comunidade celebra conquistas* - Região - Jornal VS. Disponível em: https://www.jornalvs.com.br/_conteudo/2017/11/noticias/regiao/2202208-no-dia-da-consciencia-negra-comunidade-celebra-conquistas.html. Acesso em: 02 dez. 2021.

indícios da presença negra em seu acervo, instrumentos de tortura e aprisionamento utilizados na época da escravização, isto é, apetrechos que reverenciavam a cultura de subjugação dos brancos sobre os negros. Na ocasião, o museu recebeu objetos referentes à cultura negra que, desde então, fazem parte de sua exposição permanente, quais sejam: um turbante, um berimbau e uma imagem de Oxum em cerâmica. Confesso que me senti bastante orgulhosa por essa façanha, pois me parece uma transformação importante, à medida que movimenta a relação com o museu, um espaço de narrativa tradicionalmente branco hegemônica. Também vejo como bastante emblemática a recepção de tais objetos por crianças de uma escola pública, a cantar-lhes as boas-vindas em iorubá.

O primeiro semestre de 2018, no projeto *Oficina de Teatro e Cultura Negra*, foi dedicado à montagem de duas peças teatrais. Na EMEF Senador Salgado Filho, as(os) participantes da oficina elegeram o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2000), como inspiração para o seu trabalho, assim como a turma de alunas e alunos mais novos da EMEF Maria Edila Schmidt¹⁴. Embora as crianças da *Oficina* tenham sido apresentadas a outros exemplos de caráter afirmativo da literatura direcionada para esse público, acredito que o fato de essa ter sido uma das primeiras obras desse segmento que trouxe uma protagonista negra, fez dela também uma das mais conhecidas e exploradas em sala de aula até os dias de hoje, o que deve ter influenciado a escolha das(dos) estudantes para a montagem. A turma de adolescentes dessa última escola, por sua vez, inspirou-se no poema *Tereza de Benguela*, de Jarid Arraes (2017, p. 137), para sua montagem, que denominamos *Ópera Rap Tereza de Benguela*, pois as(os) estudantes cantavam a história enquanto os meninos que faziam parte da banda da escola tocavam uma batida de *rap* em seus tambores. O trabalho sobre a obra de

¹⁴ Nos primeiros tempos, houve dois grupos de estudantes em cada uma das escolas, entretanto o grupo de adolescentes da EMEF Senador Salgado Filho dispersou-se, de forma que não foi possível dar continuidade ao trabalho. Essa é uma ocorrência bastante comum em trabalhos extracurriculares, infelizmente, pois frequentemente as adolescentes têm incumbências domésticas no turno inverso, como o cuidado com crianças mais novas da família, manutenção da casa e até mesmo alguma atividade de trabalho informal.

Arraes se coloca em conformidade com as DCNERER, que indica que “[...] o ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos” (Brasil, 2004, p. 21).

Ao longo do segundo semestre de 2018, esses espetáculos, além de realizarem apresentações nas dependências de suas próprias escolas, foram apresentados também em diversas escolas da rede municipal – inclusive de Educação Infantil. Além disso, a montagem de *Menina bonita do laço de fita*, da EMEF Senador Salgado Filho, foi transformada em um filme de curta-metragem¹⁵, por meio da parceria com o professor Lucas Campos e com a professora Andréa Rodrigues, que coordenavam o Núcleo de Educação Audiovisual (NEA) da SMED São Leopoldo.

Para retornar ao relato que me trouxe ao curso de doutorado, em 2019, o trabalho da Oficina de Teatro e Cultura Negra da EMEF Senador Salgado Filho foi integrado ao componente curricular Arte, no sexto ano, em um exercício de docência compartilhada com a professora Nara Locatelli, responsável por ele. Nara é entusiasta do Cinema Estudantil, que tem uma tradição consolidada no município¹⁶. Assim, unimos Cultura Negra, Teatro e Cinema e criamos o videoclipe da música *Funk da Pracinha*¹⁷. O clipe foi gravado em uma praça localizada perto da escola, vizinha à casa de muitas das crianças, e, para essa empreitada, contamos mais uma vez com o apoio do NEA.

Na EMEF Maria Edila Schmidt, o ano de 2019 marcou a parceria com o professor Gabriel Dienstmann, responsável pelo componente curricular História. Além de prestar apoio pedagógico que nos permitiu abordar “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (Brasil, 2004, p. 22), o professor ainda se uniu ao grupo nas apresentações, com os meninos que tocavam percussão. Elaboramos a demonstração *Egito e Quênia: pretexto para*

¹⁵ Disponível em: https://youtu.be/uk_YmMjv9d8. Acesso em: 02 dez. 2021.

¹⁶ O município de São Leopoldo organiza anualmente dois grandes festivais de Cinema Estudantil: O *São Leo em Cine* e o *Desafio do Segundo* (cuja duração dos filmes apresentados deve coincidir em segundos com a idade que a cidade completa no ano de cada edição). Diversos filmes produzidos por escolas da rede já foram premiados em festivais nacionais e internacionais desse segmento.

¹⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UfNfD0ZLvdY&ab_channel=Andr%C3%A9aRodrigues. Acesso em: 19 dez. 2021.

cantar e brincar, na qual apresentávamos um jogo com o qual trabalhamos exaustivamente, chamado *Pegue o bastão* (Cunha, 2016, p. 30), de origem egípcia, e também a canção queniana *Jambo Bwana*. Essa canção também serviu como mote para conhecermos um pouco mais sobre o Quênia e para tematizar, conforme indicação das DCNERER, “[...] a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social” (Brasil, 2004, p. 22), ao destacarmos as figuras de seu compositor, o músico Teddy Kalanda Harrison, e da ativista ambiental Wangari Maathai, a primeira mulher africana a ser agraciada com o Prêmio Nobel da Paz.

Foi também em 2018 que fui convidada para ministrar um curso de formação de professoras(es) no município de Estância Velha, na região Metropolitana de Porto Alegre. Agradeço imensamente à professora Selenir Kronbauer¹⁸ por esse convite, pois creio que essa tenha sido a faísca que deu início a esta pesquisa. Esse curso me impôs a tarefa de sistematizar de outro modo o trabalho que desenvolvia com as crianças e adolescentes, organizar as referências teóricas com as quais já lidava e buscar outras novas, tecer relações com outros componentes curriculares e buscar material multimídia que ilustrasse algumas práticas. Meu contentamento com esse trabalho foi tamanho que, em 2019, realizei junto ao NERER de São Leopoldo uma segunda edição do curso *A abordagem da cultura negra no trabalho de sala de aula*¹⁹, destinado às professoras da rede municipal. Foi também nesse momento que intensifiquei meus estudos acerca dos...

1.1 VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são uma conceituação criada pela professora Azoilda Loretto da Trindade – conhecida como Zó –, nomeada na

¹⁸ Selenir Kronbauer é professora da Escola Superior de Teologia (EST), em São Leopoldo.

¹⁹ Informações em: https://m.facebook.com/smedsaoleopoldo/posts/2213317532110839?_rdr. Acesso em: 02 dez. 2021.

dissertação de Gisele Rose da Silva²⁰ (2020) como “o baobá²¹ dos Valores Civilizatórios Afro Brasileiros”. Dentre esses valores, está a Ancestralidade, e é como forma de dignificá-la que inauguro esta seção da tese com uma breve apresentação da trajetória de Azoilda, figura emblemática, uma das precursoras no trabalho de implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), cuja atuação militante era pautada por esses fundamentos. Nas palavras de Silva (2020, p. 48),

[o] baobá Azoilda Loretto da Trindade tinha, na afetividade, o eixo condutor para acolher, cuidar, incentivar e orientar ações educativas, e isso se torna presente em suas ações. Suas andanças pelo Brasil para estar com educadores e educadoras refletem o seu empenho e dedicação na construção de cotidianos escolares que priorizem a diversidade.

Para Silva (2020, p. 27),

[c]om relação ao ativismo, a história de Azoilda merece uma biografia sobre sua trajetória, pois era uma mulher visionária, pioneira no Brasil em discutir a educação e as relações entre racismo e a educação infantil e a importância de buscar propostas pedagógicas que partissem do afeto.

Silva (2020, p. 30) ainda acrescenta que,

[c]omo coordenadora pedagógica do A Cor da Cultura, que é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira [...], através de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de educadores, escolas e Ongs no campo das relações raciais e educação, dando prioridade às metodologias pedagógicas para aplicação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Feita essa reverência, voltemos ao conceito de Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Conforme Azoilda Trindade (2013, p. 132), tais valores são “[...] princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características

²⁰ Gisele Rose da Silva é graduada em Filosofia e mestra em Relações Étnico-raciais.

²¹ De acordo com Silva (2020, p. 23), o baobá é uma “árvore nativa da África que pertence à família das malváceas, parente dos hibiscos e da malva, com seu tronco, em forma de cone, pode chegar a 09 metros de diâmetro e a 30 metros de altura, que ela adorava, pois ela (Azoilda) deixou sementes em diversos lugares”.

existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural”²².

Valores civilizatórios

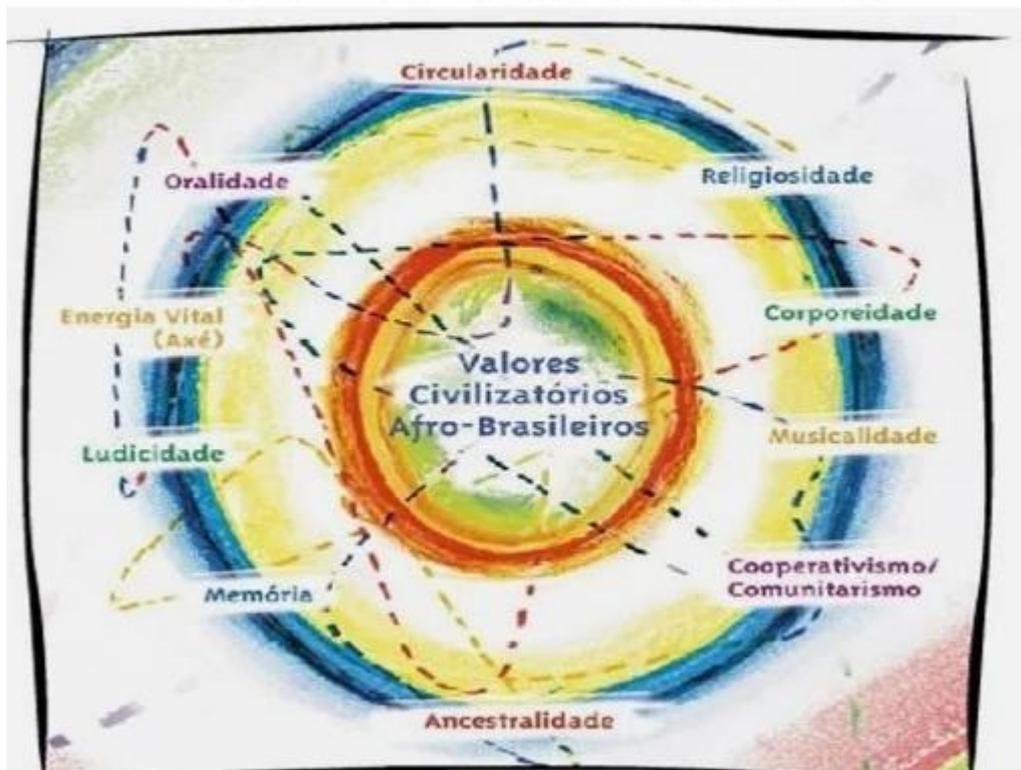


Imagem 5 – Mandala.

Fonte: Trindade (2013).

A autora coloca ainda que,

[a]o destacarmos a expressão ‘valores civilizatórios afro-brasileiros’ temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração (Trindade, 2013, p. 131-132).

²² Azoilda Loretto da Trindade foi uma professora da Universidade Estácio de Sá, do Conservatório Brasileiro de Música e militante pela Educação das Relações Étnico-Raciais.

Trindade elabora a figura representativa de uma Mandala, na qual estão distribuídos os valores – Circularidade, a Religiosidade, a Corporeidade, a Musicalidade, o Comunitarismo (Cooperativismo/Comunalismo), a Ancestralidade, a Memória, a Ludicidade, o Axé (energia vital) e a Oralidade – de modo tal que a intersecção entre eles é bastante notória.

Em minha tese, no entanto, tentei colocar uma lente sobre alguns desses valores – especificamente sobre a Ancestralidade, a Oralidade, a Circularidade e a Energia Vital/Axé. Minha afirmação anterior, porém, incorre em uma imprecisão ou, no mínimo, em uma ambivalência. Isso acontece porque, conforme demonstra a figura da Mandala, os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros estão iminentemente vinculados uns aos outros. Tais valores, por conseguinte, não representam

[...] categorias estáticas ou fechadas, mas promovem uma intensa e contínua dinâmica entre si. Exemplificando, quando se declara que a cultura negra é transmitida pela oralidade, para compreender melhor o que isso significa, devemos considerar que não é tão somente o ato de falar e ouvir que vai fazer com que haja o registro e o aprendizado, este conhecimento deve passar pela memória, pela corporeidade, ludicidade, musicalidade e ancestralidade do indivíduo (Fola, 2017, p. 25).

Portanto, por mais que, para a otimização deste trabalho, pareça sensato restringir a pesquisa aos valores que elenquei no parágrafo anterior, isso não é possível. Assim, a ideia é trabalhar com maior ênfase sobre esses princípios, mas, até mesmo para uma maior compreensão de cada um deles, é necessário que os outros se façam presentes ao longo do processo.

Há que se dizer que a palavra ‘civilizatórios’ causou estranheza entre participantes da pesquisa de campo. O professor Companheiro²³, por exemplo, diz que

[u]m termo que grita nas minhas orelhas é o valores civilizatórios. Especificamente civilizatórios, essa noção civilizatória, civilização. Porque, pra mim, o que se chama civilização é genocídio, é guerra, é fome, é o contrário do que tu traz pra gente com as tuas aulas.

²³ Na próxima seção da tese, intitulada *Akobon*, na qual farei sobre a construção metodológica da pesquisa, explicarei a razão da denominação utilizada para me referir às pessoas que participaram do trabalho de campo.

Civilização é um termo que me incomoda porque, pra mim, a civilização é um fracasso. A civilização é isso que a gente tá vivendo, é guerra, é pandemia, é falta de cuidado com os nossos irmãos e com as nossas irmãs. E aí, quando tu vem falar de uma cultura tão linda, de culturas tão diversas [...] nesse contexto civilizatório, pra mim fica um pouco contraditório.

Tão logo foi colocada, essa ponderação se transformou em *uma pulga atrás da minha orelha*. Seria o caso de rever tal termo e, quem sabe, encontrar algum outro, mais adequado? Voltei aos escritos de Azoilda, nos quais ela define civilização como “conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso²⁴, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução” (Trindade, 2010, p. 13). Perceba-se que Azoilda propõe, então, uma perspectiva civilizatória outra, divergente da concepção euro colonizadora de civilização, pautada por ideais de segregação e hierarquização da humanidade. Provavelmente, não foram essas mesmas premissas que inspiraram as civilizações que se erigiram na África pré-colonial, pois foram justamente os diferentes entendimentos do que vem a ser *civilizado* que serviram como pretexto para a missão colonizadora. Além disso,

[a] gente não pode concordar que civilização é a coisa que os europeus inventaram. Senão, a gente tá homologando esse papo furado, de que a Europa inventou a civilização e foi iluminar o resto do mundo, a África, a Ásia, as Américas. Agora, cada vez mais, está se desvelando o escândalo que foi essa civilização, quando eles chegavam em alguns territórios e aniquilavam o povo originário de lá. Pra pegar petróleo, pra pegar diamante, pra pegar madeira... Isso não é civilização, isso é um assalto (Krenak, 2024, comunicação oral)²⁵.

De minha parte, dissipou-se a dúvida sobre a utilização do termo em questão. Sinto-me honrada em fazer minhas as palavras de Azoilda, pois elas são o seu legado e levá-lo adiante é coerente com minha ação militante. E acredito piamente que esses pressupostos teóricos oriundos da matriz africana se apresentam plenos de uma força prodigiosa, capaz de enegrecer os tons da educação. Entendo que

²⁴ Leia-se: no caso das tradições afrodescendentes.

²⁵ Disponível em <https://www.instagram.com/p/C2FvnEFuOMg/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

[o]s valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser interpretados como uma forma de resistência à escravidão e a colonização devastadora que colocou o continente africano num lugar de subalternidade cognitiva, cultural e social em relação aos demais continentes. É uma perspectiva fora do eixo epistemológico cunhado pela colonialidade do ser, saber e poder, uma vez que **cada brasileiro**, em sua maneira de ser, de se portar, de pensar o mundo, traz dentro de si essa herança africana, resultado dessa experiência civilizatória construída por eles (Gomes; Oliveira, 2019, p. 23, grifo meu).

Importa dizer, embora pareça evidente, que, quando as autoras se referem a ‘cada brasileiro’, elas pretendem abranger ‘cada brasileiro’, independentemente de seu pertencimento étnico-racial declarado. Os valores afro-brasileiros perpassam a constituição coletiva e subjetiva do povo brasileiro, assim como as concepções civilizatórias do povo indígena. Essas referências, conhecimentos e saberes se efetivam em nós como conjunto social, como experiência de povo, embora a única visão de mundo considerada realmente civilizada tenha se ocupado em manter sua bota colonizadora sobre as outras. É importante dizer, ademais, que, se o povo indígena e nós, negras e negros, resistimos às duras e cruéis investidas da colonialidade, é porque conseguimos preservar e celebrar nossos modos de ser, sentir e brincar por meio da vivência de nossas expressões artísticas. Logo, cada vez mais é necessário reverenciar, visitar e defender essas práticas “pois o genocídio é um processo inconcluso, que exige nosso combate como força oposta a ele” (Meinerz, 2020, n. p.)²⁶. As manifestações culturais africanas e negro-brasileiras se constituem, expressam-se e se consolidam por intermédio desses princípios.

1.2 INQUIETUDE

Apesar da satisfação e da alegria com os processos desenvolvidos em sala de aula e, principalmente, com o envolvimento das estudantes e da comunidade escolar, uma inquietação me acompanhava: as obras teatrais que

²⁶ Texto no qual a professora Carla Beatriz Meinerz apresenta o livro *O genocídio do negro brasileiro*, de Abdias Nascimento, disponível no ambiente virtual de aprendizagem Moodle UFRGS, na programação do Seminário Especial *Quilombismo e Educação: diálogos a partir de Abdias Nascimento*, oferecido pelo PPGEDU-UFRGS, no primeiro semestre de 2020.

produzi ao lado das crianças e adolescentes tematizavam a cultura negra, mas a proposta pedagógica que movia o trabalho ainda estava pautada pelo modo eurocêntrico de aprender/ensinar. E penso que não haveria como ser diferente, pois foi esse o modo que aprendi a ensinar Teatro ao longo da minha graduação. Nesse sentido, a produção acadêmica brasileira é exígua, embora seja verificável a existência de

[p]esquisas voltadas para a criação, mais constantes na área dramaturgica, plástica e formação do ator, que revelam as ações de intercâmbio entre o universo teatral e o dos espetáculos tradicionais, mesmo que timidamente, na produção artística brasileira (Dumas, 2013, p. 82).

Entretanto, ao familiarizar-me com a pesquisa da professora Débora Alfaia da Cunha (2016), publicada no livro *Brincadeiras africanas para a educação cultural*, fiquei empolgadíssima e comecei a experimentar tal metodologia com os grupos de estudantes da *Oficina de Teatro e Cultura Negra*. A partir de então, passei a atentar para as múltiplas relações praticáveis entre a Pedagogia do Teatro e os jogos e brincadeiras apresentados pela pesquisadora. Percebi também a manifesta incidência dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na contextura das brincadeiras trabalhadas. Essas compreensões se construíram gradualmente, aguçaram a minha curiosidade científica e reconduziram-me ao espaço acadêmico, para que eu pudesse examiná-las mais atentamente no curso de doutorado, com o objetivo geral de investigar a possibilidade de construção de uma proposta de Pedagogia do Teatro orientada pelos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros por intermédio da realização de uma pesquisa de caráter teórico/prático/experimental nos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul.

Desde dezembro de 2019, sou professora da área de Teatro do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. Ao longo do ano de 2020, no trabalho desenvolvido com as discentes do oitavo ano do Ensino Fundamental, por intermédio dos estudos dirigidos remotos, apesar das dificuldades enfrentadas nessa modalidade de ensino, procurei manter o propósito de trabalhar a partir de referências antirracistas.

Contudo, na condução desse processo, essa mesma questão, em torno da tendência hegemônica na qual se sustenta a Pedagogia do Teatro, ainda me desacomodava o pensamento e provocava a busca de outros caminhos para interpelar a pedagogia e construir o aprendizado do fazer teatral. Foi o desconforto gerado por essa situação e o desejo de modificá-la que me trouxe à minha questão de pesquisa: como engendrar uma proposta de Pedagogia do Teatro desde a perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros?

E, como questões complementares, que de certa forma justificam esta pesquisa, ainda: o que se ensina sobre Educação da Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul (UFRGS, UERGS, UFSM, UFPEL)?²⁷ Em quais componentes curriculares se aborda ERER nos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul? Os componentes curriculares específicos de prática pedagógica dialogam com a ERER? Quais são os referenciais bibliográficos das disciplinas de prática pedagógica em Teatro?

Questionamentos semelhantes a esses últimos impulsionaram a pesquisa de mestrado da professora Monique Priscila de Abreu Reis (2017)²⁸, que resultou na dissertação intitulada *A formação de professores/as de arte em Educação para as Relações Étnico-Raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro*. Na busca de respostas para essas indagações, Reis realizou um estudo criterioso dos currículos dos cursos de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Estadual Paulista. Além disso, a professora também entrevistou pesquisadoras(es) da área e estudantes concluintes das referidas graduações. Para a autora,

[s]e considerarmos o currículo documentado, a presença da temática é tímida. Não demonstra um direcionamento específico para a implementação das Diretrizes²⁹. É possível compreender uma seleção de conteúdos e metodologias a partir de um direcionamento etnocêntrico, no qual se privilegia as culturas europeias e estadunidenses (Reis, 2017, p. 130).

²⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

²⁸ Monique Priscila de Abreu Reis é professora do Instituto Federal de São Paulo.

²⁹ A autora refere-se às DCNERER.

Como um primeiro movimento de trabalho, também fiz uma análise do Plano Político Pedagógico que orienta os quatro cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul (na UFRGS, UFSM, UERGS e UFPEL), com atenção especial aos componentes curriculares de práticas pedagógicas, suas súmulas, ementas e referências bibliográficas. Conforme a averiguação que efetivei sobre os currículos, a realidade não se diferencia muito da apontada por Reis. Mesmo com as recentes reformulações curriculares, efetuadas em três dos quatro cursos analisados³⁰, salta aos olhos a ausência de autoras e autores negros entre as referências bibliográficas recomendadas na maioria dos componentes curriculares e, especificamente, no que diz respeito aos componentes que tratam de práticas pedagógicas em Teatro. Outra ausência constatada entre tais referências é a das DCNERER, que consta em uma única disciplina, em apenas um dos referidos cursos. Outra percepção é de que a questão étnico-racial é mencionada em diversas ementas, porém as bibliografias indicadas não apresentam obras que a contemplem, de fato.

Os Planos Pedagógicos dos Cursos revelam que há uma preocupação em tratar a temática da EREER por meio da abordagem dos Direitos Humanos, em componentes curriculares de caráter teórico, o que entendo como uma proposição válida e coerente. Todavia, as estudantes entrevistadas por Reis (2017, p. 132) “[...] consideram importante a realização de ações no campo da cultura e das artes, pois acreditam que trabalhar o tema na perspectiva moralizante é insuficiente”. Por isso mesmo,

[c]onsideramos a inserção das performances afro-brasileiras como pedagogias culturais fundamentais para a formação inicial de professores/as de teatro. Estas manifestações constituem-se em estéticas próprias, marcadas por elementos como a dança, o canto, a música, a oralidade, a tradição, o ritual. É preciso que os/as estudantes tenham contato com outras formas de se fazer e pensar o teatro, não se resumindo unicamente ao teatro centrado no texto e no edifício teatral, para que depois possam atuar na Educação Básica a partir de novas perspectivas (Reis, 2017, p. 134).

³⁰ Com exceção da UFSM, cujo Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro consta no site da universidade datado de 2009, todos os outros cursos foram reformulados no ano de 2019.

Para viabilizar esse contato, o trabalho de pesquisa de professoras e professores dos cursos de Licenciatura em Teatro precisa ultrapassar os conhecimentos registrados formalmente, uma vez que “[...] nem todas as sociedades confinam seus saberes apenas em livros, arquivos, museus e bibliotecas, mas resguardam, nutrem e veiculam seus repertórios em outros ambientes de memória, suas práticas performativas” (Martins, 2003, p. 78). Entendo que “[...] os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (hooks³¹, 2013, p. 63). Nesse sentido, as DCNERER trazem, dentre tantas outras, a recomendação que prevê a “[...] participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (Brasil, 2004, p. 20), pois,

[p]ara identificar, conhecer e compreender africanidades há que conviver com pessoas negras que reconhecem seu pertencimento étnico-racial enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de autores e de outros profissionais negros (Silva, 2009, p. 46).

Mesmo por parte das(dos) docentes, há um movimento na direção de proposições didático-metodológicas em Teatro que questionem a hegemonia euro-estadunidense que impera sobre nossa área. O professor José Maria Lopes Júnior³², por exemplo, foi buscar novas perspectivas para o ensino do Teatro na cultura dos povos originários. Em sua tese de doutorado, *Mito-Drama: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia*, Lopes Júnior (2016) fala sobre pesquisa realizada com estudantes indígenas do curso de Formação de Professores Indígenas do Projeto Açáí II. Nesse trabalho,

³¹ bell hooks foi o pseudônimo de Glória Jean Watkins (25 de setembro de 1952 - 15 de dezembro de 2021), professora, escritora e ativista social negra estadunidense. O pseudônimo foi uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, e a grafia em letras minúsculas foi a forma que bell encontrou para distinguir-se da antepassada da qual adotou o nome.

³² José Maria Lopes Júnior é professor do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Rondônia.

[p]retendeu-se, especificamente, criar, descrever e avaliar uma proposta metodológica a partir dos processos de ensino experimentados em diálogo com o contexto indígena trabalhado, a que se chamou de mito-drama. Ou seja, uma proposta de ensino-aprendizagem de teatro que buscou sustentação/inspiração nos mitos. A partir das narrativas de autoria indígena das diversas etnias participantes foi possível buscar a teatralidade dentro do próprio mito – improvisação, jogos teatrais, dança, música e dramatizações –, e assim criar estratégias pedagógicas para que os alunos e as alunas, ora como cursistas ora como futuros docentes, pudessem atuar em suas aldeias com o teatro no contexto da educação intercultural (Lopes Júnior, 2016, p. 9).

A busca por “metodologias denegridoras no ensino de artes cênicas” (Miranda, 2019, p. 8) também está presente no trabalho da professora Manuela da Fonseca Miranda³³. Em sua dissertação de mestrado, Miranda (2019) investiga *Caminhos para denegrir a educação social a partir das artes cênicas*, no contexto da educação informal, em um projeto social direcionado para crianças e adolescentes, na Vila Bom Jesus, localizada na periferia de Porto Alegre. Em sua escrita, a pesquisadora reflete sobre suas próprias práticas pedagógicas em diálogo com identidades, negritude, performatividade, corporeidade, afroperspectividade, Ubuntu e pedagogia crítica.

No âmbito da Educação Infantil, a professora Lia Franco Braga (2019)³⁴ nos oferece a dissertação *Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na Educação Infantil*, fruto da reflexão sobre sua experiência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com crianças entre 5 e 6 anos de idade. A autora relata o desenvolvimento de oficinas nas quais lançou mão de elementos como musicalidade, contação de histórias, jogos e brincadeiras amparadas pela linguagem da Dança e do Teatro para suscitar a manifestação de “[...] experiências de *performances* dos corpos brincantes de crianças na Educação Infantil, estimuladas por elementos da cultura africana, através do universo das deusas e dos deuses *orixás*, com centralidade na nação *Iorubá*” (Braga, 2019, p. 8).

³³ Manuela da Fonseca Miranda é atriz, professora de Teatro e Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS.

³⁴ Lia Franco Braga é artista, professora de Teatro e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A dissertação de mestrado da professora Dayze Angela do Nascimento Azevedo (2010)³⁵, por sua vez, parte de uma experiência de campo na Comunidade Quilombo Campinho Independência, em Paraty/RJ, para ponderar sobre a *Pedagogia Teatral Afro-Brasileira*³⁶, que

[t]raz como objeto de estudo as ações físicas humanas, sejam elas singulares e/ou coletivas onde, a tradição oral de matriz africana é entendida não só como oralidade, mas como o conjunto de conhecimentos, de aprendizados, de memórias gestos e sonoridades (Azevedo, 2010, p. 4).

A ideia de experimentar a intersecção entre elementos da cultura negro-brasileira em processos de ensino/aprendizagem de Teatro pretende se estabelecer como modo de empregar uma ação antirracista no campo da Pedagogia do Teatro. Entendo que “[...] os códigos elaborados pelos europeus e pelos norte-americanos brancos não são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados na escola, por razões fundadas na dependência econômica, que se intensifica com a dependência cultural” (Barbosa³⁷, 2013, p. 220). Acredito que essa compreensão, aliada à investigação sobre outras perspectivas epistêmicas e à experimentação de procedimentos didáticos e metodológicos fundamentados nelas, podem trazer à área da educação uma renovação necessária, uma alternativa ao modelo notadamente ocidental, racionalista e ultrapassado que orienta as instituições de ensino.

Ao apresentar a Pedagogia do Teatro do modo como a entendo, cabe dizer que esse não é um exercício simples, uma vez que não creio que exista uma significação exata que a contemple, pois “[...] uma desejável ciência do ensinar e do aprender teatro, torna-se objeto difícil de ser circunscrito na

³⁵ Dayze Angela do Nascimento Azevedo é atriz, professora de Teatro, Mestra em Artes Cênicas, bailarina, artista visual, escritora e produtora cultural.

³⁶ Lamentavelmente, a dissertação de Azevedo não se encontra disponibilizada no repositório digital da Unirio. As considerações acerca desse trabalho partem de uma comunicação publicada pela autora nos anais do VI Congresso da ABRACE, em 2010.

³⁷ Ana Mae Barbosa é arte-educadora, professora aposentada da Escola de Comunicação e Arte de Universidade de São Paulo (USP).

fronteira de uma arte que insiste em mudar” (Icle, 2010 p. 26). Assim, faz-se necessário olhar para a Pedagogia do Teatro como

[u]m campo que não pressupõe uma atitude única, que não se caracteriza como um bloco uno e uniforme de conhecimentos, mas de um campo, como tantos outros, repleto de disparidades, confrontações, descontinuidades. Qualquer enumeração de características, elementos, práticas ou discursos que possam insinuar que essa denominação possui uma única unidade de sentido, pela identificação de temas, métodos, ou objetivos comuns em torno dos quais algumas práticas e formas de pensar o teatro possam se agrupar será, por certo, sempre precária e arbitrária (Icle, 2010, p. 30).

Em que pese essa nebulosidade em torno de uma conceituação permanente e estável, há que se reconhecer que o Teatro, como arte e como proposição pedagógica, é, por natureza e por excelência, um campo do conhecimento no qual as inter-relações são material de análise e, principalmente, de labuta contínua. A terminologia Educação das Relações Étnico-Raciais, no que lhe diz respeito, fala exatamente sobre educar as relações que se instituem nos mais diversos espaços acadêmicos, entre as partes que compõem uma comunidade escolar, oriundas de distintos pertencimentos étnico-raciais. Esse processo “implica aprender a negociar mudanças, nas relações entre pessoas, na organização da sociedade” (Silva³⁸, 2018, p. 136). Em tal contexto, a experimentação de aspectos inerentes à Pedagogia do Teatro me parece fecunda de possibilidades para esse fim. É por acreditar na potência do cruzamento entre esses dois aspectos e por tê-lo ensaiado na prática que passo a apresentar a metodologia empregada para a pesquisa que inspira esta tese.

³⁸ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Akoben



chifre de carneiro

Imagem 6 – *Adinkra Akoben*.

Fonte: Carmo (2016).

O que fazer para que o enegrecimento seja cada vez maior, cada vez mais potente no lugar onde estamos? (trecho da peça teatral Preto).

Para esboçar a metodologia da qual me servi para efetivar esta tese, convido o *adinkra Akoben* para nomear esta seção. Conforme Cláudio Zeiger³⁹ (2012a, *online*),

[A]*koben* é o chifre usado para soar como corneta, que lembra o nosso berrante. A figura representa um grito de guerra, um chamado à ação. Associado ao poder militar, ao apelo para a guerra, a ação coletiva, a chamada para as armas, simboliza a vigilância, cautela, prontidão, luta e voluntarismo.

É o soar inapelável desse toque de guerra, aliado à provocação que inaugura a descrição metodológica desta tese, de autoria de Grace Passô⁴⁰, Márcio Abreu⁴¹ e Nadja Naira⁴² (2019), que me convocam a agir no sentido de enegrecer mais um dos espaços em que habito – além da cena, dos espaços familiares e de convívio social: a sala de aula. No entanto, creio que já esteja assegurado o enegrecimento das salas de aula nas quais atuo como professora, esse é um caminho sem volta. É um caminho que está ligado às minhas práticas pedagógicas, sim, mas também à autodeclaração do meu pertencimento racial, à minha imagem e à minha história, que não se apartam de mim no ambiente de trabalho. A estratégia na luta pela educação antirracista para a elaboração desta tese foi um tanto mais ambiciosa: quis semear o meu desejo de empretecer o mundo em outros terrenos. Almejei o enegrecimento de outras salas de aula, ao contribuir para a instrumentalização de outras professoras e professores.

Nesse intuito, coloquei em curso uma pesquisa de caráter empírico e de inspiração etnográfica. Ao me referir ao uso do método etnográfico como inspiração, saliento que não trabalhei com a etnografia em seu sentido estrito, mas sim tomei alguns dos elementos que a constituem – o trabalho de campo,

³⁹ Cláudio Zeiger é fotógrafo e pesquisador brasileiro.

⁴⁰ Grace Passô é atriz, diretora, curadora e dramaturga brasileira.

⁴¹ Márcio Abreu é dramaturgo, diretor e ator brasileiro.

⁴² Nadja Naira é iluminadora, atriz e diretora brasileira.

a escuta atenta, o contato intersubjetivo entre a pesquisadora e os sujeitos, por exemplo – para a composição desta pesquisa. Vale mencionar que a pesquisa foi devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, de modo que está adequada aos trâmites de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas pessoas participantes desta pesquisa me autoriza a divulgação de seus nomes, além de suas imagens e de suas vozes. Entretanto, na trajetória de análise dos dados coletados, constatei que algumas situações ocorridas na etapa de campo poderiam gerar constrangimento a essas pessoas. Por essa razão, decidi referir-me a elas por intermédio de uma virtude reconhecida em si por elas próprias, designada por uma palavra que começasse com a mesma inicial de seus nomes⁴³.

Sobre algumas das minhas escolhas metodológicas, devo dizer que os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, bem como outras expressões culturais que têm sua ascendência na Mama África, são objetos de estudo desta pesquisa, mas são também um modo de a conceber. O modo como nomeio os capítulos, por exemplo, é parte dessa concepção. Devo prevenir também que, dentre as referências, estarão sinalizadas diversas comunicações orais. Algumas delas poderão ser encontradas por meios de *links* informados nas referências; afinal, ao longo do período pandêmico, tivemos um feixe de *lives* e videoaulas disponibilizadas na rede. Outras, porém, só poderão ser encontradas nos meus tantos cadernos, pois foram anotados os dizeres de professoras, professores e colegas em sala de aula. As mais inusitadas, possivelmente, são as que foram transcritas de mensagens de áudio enviadas por *WhatsApp*, fruto de diálogos com amigas e amigos que compartilham do interesse por assuntos relacionados à pesquisa. Defendo que esse uso está em perfeita consonância com uma cultura que tem na oralidade um modo preferencial de transmitir seus saberes.

⁴³ No terceiro capítulo da tese, *Mate Masie: dizer de si*, falarei mais sobre como essa ação se relaciona com a proposta pedagógica desenvolvida a partir dela.

Em seguida, realizei o contato com as coordenações dos cursos, no intuito de apresentar a pesquisa e viabilizar sua realização. Obtive a manifestação de sua concordância com a efetivação da pesquisa em cada uma das instituições por meio de cartas de anuência (Anexos A, B, C e D). Além de apresentar a pesquisa formalmente, tive também algumas conversas informais com professoras e professores responsáveis pelos componentes curriculares nos quais desejo intervir. A proposta da pesquisa foi acolhida calorosamente por todas e todos a quem foi apresentada. No ano de 2022, realizei o trabalho em cada uma das instituições. Foram ministradas cinco aulas teórico-práticas nos componentes curriculares de prática pedagógica dos quatro cursos de Licenciatura em Teatro no Rio Grande do Sul.

A primeira etapa da pesquisa de campo aconteceu entre 17 de março e 26 de maio de 2022, na UERGS, na cidade de Montenegro. O trabalho aconteceu em formato híbrido, ou seja, a primeira e a última aula, que não previam atividades práticas, foram realizadas a distância, de forma síncrona. A oficina foi inserida no componente curricular Metodologia e Prática do Ensino do Teatro III, coordenado pelo professor Companheiro, que participou ativamente das minhas aulas. O longo período estendido entre os meses de março, abril e maio justifica-se por dois fatos: primeiro, a ocorrência de vários feriados às quintas-feiras do mês de abril, dia em que as aulas aconteciam. Segundo: em meados do mês de maio, fui acometida pelo vírus Covid-19, ainda que de forma branda, mas precisei adiar as aulas para evitar o possível contágio das participantes.

Além das alunas matriculadas regularmente no curso, o professor Companheiro e eu convidamos Risonha, atuante na cidade como professora e produtora cultural, a participar do trabalho. Além dela, participaram dessa etapa as alunas Generosa, Jocosa, Louca, Resiliente, Compreensiva, Bacana e o aluno Justo – o único autodeclarado negro da turma. Essa etapa se deu no primeiro momento de retomada das atividades presenciais após o período pandêmico, no qual as medidas sanitárias para controle da pandemia eram ainda bastante rígidas. O número de estudantes era restrito e a utilização de máscaras

era compulsória. Devido ao distanciamento recomendado entre as pessoas, havia também a interdição do toque, o que acabou por resultar na substituição da brincadeira *Anatuê* por uma outra atividade⁴⁴ na qual pudéssemos prescindir de nos tocar. Em um contexto geral, essa etapa aconteceu em um momento político delicado, no qual se articulava a saída dos cursos da cidade de Montenegro e sua realocação em Porto Alegre – que acabou por se realizar –, devido a uma série de problemas político-institucionais entre a universidade (UERGS) e o município de Montenegro, relacionados à maneira como historicamente este último travou relações de precarização à permanência dos cursos na cidade e que perdurava há bastante tempo.

A segunda etapa de campo da pesquisa aconteceu presencialmente, na UFPEL, entre os dias 16 de maio e 13 de junho de 2022, no componente curricular Pedagogia do Teatro I, sob responsabilidade da professora Valente, que também participou ativamente do trabalho prático que propus e, muito gentil e calorosamente, hospedou-me em sua casa, durante o período da oficina. Em relação às restrições sanitárias devido à pandemia, eram obrigatórias a utilização de máscaras e a redução do número de pessoas em sala de aula, mas não havia a proibição do toque, de modo que as atividades aconteceram conforme programado. Em uma perspectiva ampla, o colegiado de professoras estava mobilizado para a instauração do componente curricular Pedagogia do Teatro e Relações Étnico-Raciais, que se concretizou em meados de 2023. Participaram do trabalho as alunas Amiga, Joia Rara, Notável, Esperançosa, Afetuosa, Corajosa, Carinhosa, além dos alunos Majestoso, Cuidadoso e Paciente, o único que se autodeclara negro. Na última aula, tivemos a contribuição da professora Maleável, que também me acolheu em sua casa e participou ativamente dos trâmites para a realização da pesquisa.

⁴⁴ Na terceira aula ministrada na UERGS, na qual gostaria de ter trabalhado com a brincadeira *Anatuê*, como havia previsto inicialmente e como aconteceu nas outras turmas, a recomendação de distanciamento social que restringia o toque me levou a trabalhar com a canção *Muriquinho*, aliada ao conceito de Memória, na perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. A canção é parte da coletânea *O canto dos escravos*, no qual os cantos de trabalho entoados por pessoas negras escravizadas nos garimpos, em Minas Gerais, são interpretados por Clementina de Jesus, Dona Doca da Portela e Geraldo Filme. Disponível em Clementina de Jesus - MURIQUINHO PIQUININO (Canto II - Canto dos Escravos) - ano de 1982.

A terceira etapa do trabalho de campo aconteceu na UFSM e, devido à distância entre as cidades de Santa Maria, onde está situada a universidade, e Porto Alegre, onde resido, o formato da oficina foi diferente. A oficina aconteceu como um projeto de extensão, coordenado pela professora Metódica, de forma compactada, entre os dias 26 e 30 de setembro de 2022, período no qual já não havia mais a exigência do uso de máscaras como medida preventiva ao contágio de Covid-19. No contexto local, a pesquisa foi realizada poucos meses depois de um episódio de racismo ocorrido no curso de Teatro da universidade que tomou proporções nacionais. Preciso confessar que me causou alívio a informação de que a estudante responsável por esse ato repugnante estava afastada das atividades acadêmicas e que, assim, eu não teria o desprazer de encontrá-la nos corredores ou, ainda pior, suportar sua presença em sala de aula como uma medida socioeducativa.

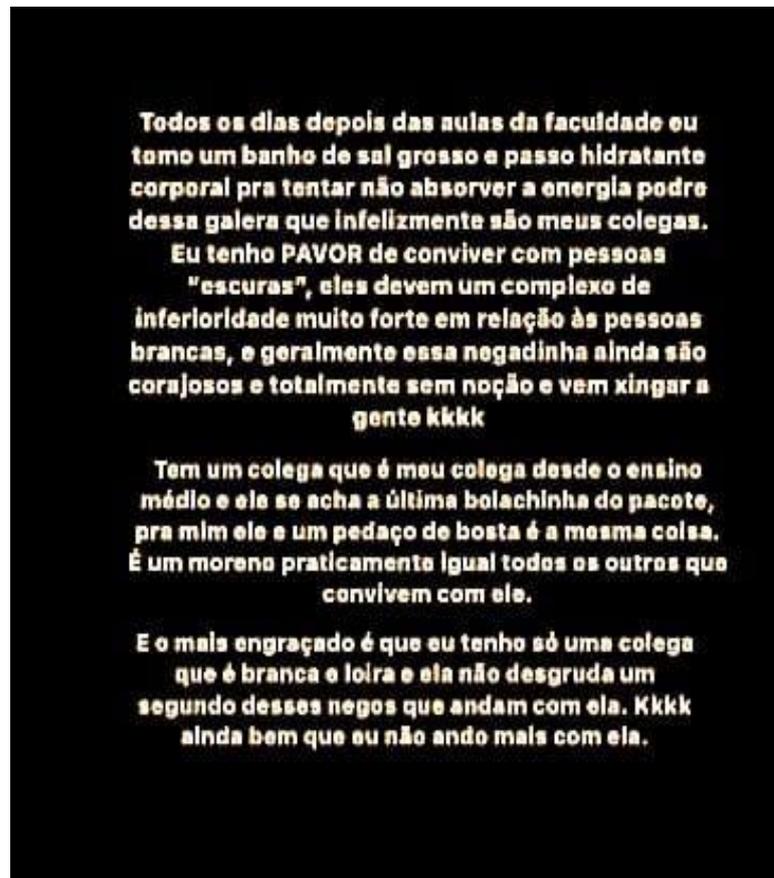


Imagem 7 – Episódio de racismo na UFSM.

Fonte: Arquivo da autora.

Por isso mesmo, acreditava que haveria grande procura pela oficina, para a qual disponibilizei 20 vagas, as quais, infelizmente, não foram integralmente ocupadas. Foram apenas 13 inscrições e uma média de 8 participantes, efetivamente. Participaram do trabalho as alunas Dilacerante, Verdadeira, Metida, Bola (autodeclarada parda), Forte e Fluida (autodeclarada parda), Kriptonita e também os alunos Determinado (autodeclarado pardo) e Espaçoso (autodeclarado afro amazônico). Além dessas pessoas, tivemos a participação da professora Fascinada, do corpo docente do curso, e também da professora Musical⁴⁵, atuante na rede estadual de ensino de Santa Maria, na Educação Básica.

Finalmente, a quarta etapa, que pôs termo ao trabalho de campo, foi realizada na UFRGS, no componente curricular Práticas Cênicas na Escola I, ministrado pela professora Radiante – que também participou efetivamente das aulas –, no período compreendido entre 29 de novembro e 20 de dezembro de 2022. Nesse mesmo intervalo, aconteceu a Copa do Mundo 2022, fato que causou algumas alterações na carga horária da oficina, que precisou ser reduzida nos dias em que a seleção brasileira estava em campo. Essa foi a turma que contou com o maior número de alunas, 21 estudantes matriculadas, entre as quais seis se autodeclaravam negras ou negros. Apesar disso, a média foi de 12 participantes a cada encontro – ainda assim, mais do que em todas as outras turmas. Participaram da oficina as alunas Grata, Inteligente, Altruísta, Bem-Humorada, Inovadora, Carinhosa, Esperta, Íntegra, Trabalhadora, Estrela, Brilhante Bondosa, Amiga Ambiciosa e Eloquente. Também participaram os alunos Atencioso, Grandioso, Extremamente Especial e Emocional, Magnífico, Alegre e Benevolente.

As aulas eram iniciadas com uma atividade de aquecimento corpóreo-vocal, que em alguns momentos foi coordenada por mim e, em outros, as(os) discentes se preparavam individualmente. Em seguida, trabalhávamos com um dos jogos, brincadeiras ou canções selecionadas. Posteriormente, a turma era

⁴⁵ Devido ao formato da extensão, sugeri à professora Metódica que oferecesse vagas a professoras de outras redes com as quais a universidade tivesse parceria.

Orientada pelos elementos constituintes desse dossiê, relatei os estudos teóricos ao desenvolvimento do trabalho com as licenciandas em Teatro. A problematização e a análise sobre essas relações partiram de indagações como: qual a noção de pertencimento-racial das participantes da pesquisa? Essa noção interfere na recepção das atividades desenvolvidas? Quais propostas de desdobramentos as discentes trazem para as atividades propostas em aula? Como as estudantes se posicionam perante as explanações sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros? As estudantes referem conhecimentos prévios sobre as DCNERER? Como as alunas percebem os currículos de seus cursos acerca das questões étnico-raciais? As estudantes estabelecem conexões entre o trabalho prático realizado, os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e outras manifestações artístico-culturais negras vivenciadas em outros contextos? As discentes firmam relações entre os jogos e brincadeiras experimentados e a Pedagogia do Teatro?

Para Jessé Oliveira (2020)⁴⁶,

[a] pedagogia das manifestações artísticas e culturais de matriz africana é uma pedagogia da Oralidade, ou da experiência vista. A própria pedagogia da tradição africana, afro brasileira, ela é uma tradição da Oralidade. Os aprendizados, a pedagogia, é uma pedagogia ou da oralidade, ou da experiência vista. [...] quando a gente fala em Oralidade, a gente não tá falando de uma oralidade distanciada do corpo. A oralidade dessas manifestações, ela está ali, ela está presentificada nesses corpos (comunicação oral).

A Pedagogia do Teatro funciona de modo semelhante. Ao problematizar a ideia da existência de *conteúdos* em Teatro na educação escolarizada, Icle (2011) propõe o conceito operacional de noções teatrais. Essa concepção será evocada com frequência, para contribuir com a compreensão da efetividade das ações pedagógicas aplicadas em campo para o ensino do Teatro. Conforme o autor, essas noções

⁴⁶ Jessé Oliveira é diretor de Teatro, professor e gestor cultural. Aula ministrada em formato virtual, na programação do Seminário Especial *Quilombismo e Educação: diálogos a partir de Abdias Nascimento*, coordenado pela professora Carla Meinerz, no qual atuei como colaboradora e mediadora.

[s]ão privadas, pois requerem um corpo e movimento em vida para existirem e são coletivas porque a natureza mesma de sua existência coincide com aquela do teatro; as noções vivem na relação com o outro. Não existe uma noção teatral que não seja ao mesmo tempo efêmera (sua forma se desfaz na própria existência) e compartilhada (é necessário alguém que seja um espelho da noção, alguém que olhe para o corpo em vida que experimenta a noção) (Icle, 2011, p. 75).

Como é próprio das artes da presença, de sua pedagogia e mesmo das noções teatrais, a tarefa que propus é da ordem das coisas que “precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas” (Icle, 2011, p. 75), pois é possível “[...] falar da noção e falar constrói as noções, mas a palavra não é espaço suficiente para a existência das noções. É preciso viver uma noção no corpo, embora possamos explicá-la, traduzi-la em palavras, discuti-la, ressignificá-la” (Icle, 2011, p. 75).

Por outro lado, é certo que a proposição de uma faceta teórica na experiência com os grupos de estudantes também foi de suma importância, principalmente porque essa proposta foi endereçada à formação de professoras. Foram referenciadas as origens das brincadeiras, canções, jogos, provérbios, idiomas e histórias utilizadas em aula. Apontei-lhes a localização dos países dos quais esses elementos são provenientes no mapa do continente africano. Perseverei para que as participantes da pesquisa tomassem conhecimento das relações possíveis entre a Pedagogia do Teatro e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, que procurei delinear ao longo desta escrita. Ademais, é imprescindível que as discentes de Licenciatura em Teatro compreendam a Lei 10639/03 (Brasil, 2003) e as DCNERER (Brasil, 2004), razão pela qual o primeiro encontro do curso que ministrei foi destinado à apresentação da pesquisa e também desses documentos, pois

[o] conhecimento sobre a legislação da temática racial e da implementação da história e cultura afro-brasileira e africana também se insere nesta perspectiva de formação ética, na medida em que são fundamentais para o reconhecimento e a valorização dessas culturas, para o combate ao racismo e violências nas diferentes esferas de atuação de professores/as de teatro, inclusive, na atuação na Educação Básica (Reis, 2017, p. 134).

A iniciativa da investigação científica que propus vai ao encontro de uma das orientações das DCNERER, que fala sobre a emergência de

[i]nsistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004, p. 17).

Para Moura (2019, p. 322),

[o] desafio de pensar ensinamentos/aprendizagens de arte pela opção decolonial implica produzir saberes, desde a formação inicial docente em arte, a partir de outras epistemes e, pela via antropofágica/canibal, deglutir os códigos que não refletem a imagem do que é a América Latina, na busca pela legitimação das imagens que representam esse território.

Eis a orientação que me guiou para o enfrentamento do desafio ao qual Moura se refere na citação anterior, no que diz respeito à instrução introdutória de professoras e professores de Teatro: explorar brincadeiras, jogos e outros elementos culturais de origem africana e afro-brasileira, tal qual práticas que valorizam o trabalho sobre a Ancestralidade, a Oralidade, a Circularidade e a Energia Vital/Axé como aspectos relevantes para o ensino/aprendizagem da arte teatral.

1.3 TUDO JUNTO E MISTURADO

Como eu já havia antecipado, sobre a intersecção entre os Valores Civilizatórios, a Ludicidade e a Corporeidade também cumprem a função de tecnologia de ensino, em um modo de complementaridade e cooperação com a Oralidade, como também acontece na Pedagogia do Teatro. De acordo com Flavia Candusso⁴⁷ (2009, p. 64), “[...] o sistema educativo de muitas sociedades africanas acontece através de jogos e brincadeiras, que também servem para

⁴⁷ Flávia Maria Chiara Candusso é professora do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

aprender as regras do convívio social”. A autora ainda atribui uma finalidade equivalente à Musicalidade, que “[...] tem um papel fundamental na transmissão de saberes e dos valores que caracterizam e identificam um determinado grupo social” (Candusso, 2009, p. 63).

Com o olhar que tenho construído sobre jogos e brincadeiras de matriz africana, constato que eles são ricos em características performáticas que podem se colocar a serviço de um modo de abordar a cena. A partir dessa observação, algumas perguntas me ocorrem: quais são “[...] as potencialidades e possibilidades de transposição metodológica e de procedimentos técnicos vindos de manifestações populares e sua migração para processos artístico-pedagógicos?” (Dumas, 2013, p. 82-83). Quais noções elementares da Pedagogia do Teatro estão potencialmente contidas nessas manifestações?

De acordo com Alexandra Dumas⁴⁸ (2013, p. 89),

[a]s possibilidades de adaptação, associação e criação de jogos teatrais e técnicas tendo como referências folguedos locais são vastas. A inserção das manifestações da cidade nos conteúdos e métodos já trabalhados convencionalmente nas suas escolas pode contribuir de forma significativa na valorização da diversidade cultural, ampliando o encontro e diálogo com outros tipos de saberes.

Embora Dumas (2013) coloque sua percepção especificamente nos folguedos, tenho expectativas análogas acerca de outras expressões culturais negras – como o *rap*, o samba, a capoeira, por exemplo, além das brincadeiras e jogos. Entretanto,

[s]e voltarmos para o ensino, de nível superior, por exemplo, percebe-se uma ausência desses folguedos no elenco dos referenciais estéticos estudados. Ou ocupam o lugar reservado às ‘expressões dramáticas/folclóricas brasileiras’ ou são, então, ignoradas como potencialidade histórica, estética ou metodológica. As referências de conteúdos, estéticas e métodos vêm de estudos sistematizados balizados pela estrutura europeia, no seu formato prioritariamente escrito. Ou seja, quando se samba no colégio, parece que os educadores apresentam-se como ‘ruins da cabeça ou doentes do pé⁴⁹’ (Dumas, 2013, p. 82).

⁴⁸ Alexandra Gouveia Dumas é professora da Escola de Teatro da UFBA e da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe.

⁴⁹ A expressão entre aspas trata-se de uma alusão que a autora faz a um trecho da canção *O samba da minha terra*, de Dorival Caymmi.

A professora Debora Alfaia Cunha (2016, p. 15)⁵⁰ afirma que, “[...] pela abertura e flexibilidade que a vivência lúdica propicia, esta surge como uma estratégia fundamental aos cursos de formação inicial e continuada de educadores”. Nesse sentido,

[a] própria educação vista como comunicação intercultural, que pode ser desenvolvida a partir de jogos e brincadeiras que aproximem os educandos e educadores de novas possibilidades de tratamento de temas e questões centrais como as relações étnico-raciais na escola, ainda vista como uma questão periférica na educação formal escolar, apesar das indicações legais (Silva, 2016, n. p).

Entendo que, no campo da Pedagogia do Teatro, no qual jogos e brincadeiras estão cotidianamente presentes, como métodos fundamentais para o ensino, a viabilidade de discussões sobre tais temáticas se potencializa consideravelmente. No contexto que sugiro, poder-se-ia pensar que a meta seria educar as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais por meio da aprendizagem do Teatro, o que não seria de todo equivocado, pois acredito que essa venha a ser uma das consequências advindas do trabalho. Tenho a necessidade de frisar, contudo, que a Pedagogia do Teatro não se coloca nesta tese de modo acessório. Ao contrário, entendo essa proposição como um meio de transfigurar esse campo de conhecimento desde dentro, em uma relação de mutualidade para com a EREER, de forma que não haja sobreposição de uma área sobre a outra. Feito esse desagravo, sigamos com a reflexão sobre o pensamento de Cunha, no intuito de demonstrar como ampliar os proveitos derivados da vinculação entre esses campos de conhecimento. Segundo a autora,

[p]odemos inferir que ao propor atividades lúdicas que se nutrem da cultura africana e afro-brasileira, o professor propicia ainda mais a aprendizagem do respeito à diversidade étnica e contribui para construção de uma identidade positiva dos alunos negros (Cunha, 2016, p. 17-18).

⁵⁰ Débora Alfaia da Cunha é professora da Universidade Federal do Pará e pesquisadora de vivências lúdicas em cultura africana e afro-brasileira.

Penso que isso acontece devido à mobilização de sentidos, percepções e valores a que essas atividades conduzem. Além disso, Cunha aponta também que essas brincadeiras possuem atributos que estão imbuídos dos Valores Civilizatórios e que se harmonizam impecavelmente com elementos de interesse do trabalho pedagógico teatral. Em suas palavras,

[o] levantamento de brincadeiras populares africanas nos permitiu compreender que esses jogos tradicionais apresentam algumas características e particularidades, como a predominância de brincadeiras coletivas e altamente desafiadoras, do ponto de vista da motricidade, cognição e do trabalho em grupo, e integradoras, na perspectiva da corporeidade individual [...] Outra característica presente em muitas brincadeiras coletivas é a organização e estética coreográfica, pois estas possuem movimentos e ritmos próprios [...] A força coreográfica dos brinquedos africanos remete a dança e a musicalidade como elementos de diversão, prazer e autoconhecimento (Cunha, 2016, p. 24).

Portanto, servir-me das singularidades que Cunha outorga ao jogo e ao brinquedo de origem negro-brasileira foi uma forma que encontrei de escapar à lógica euro-estadunidense que impera em nosso campo de trabalho. Foi um modo de empreender proposições negrorreferenciadas para o ensino do Teatro. É também uma maneira de lidar com as interações raciais que se estabelecem no espaço escolar do ponto de vista da diversidade, pois

[r]econhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do 'outro' e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas (Cunha, 2016, p. 24).

Para possibilitar esse encontro,

[p]ensar a contribuição da ludicidade para a educação das relações étnico-raciais é enfrentar o desafio de pesquisar e selecionar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que permitam valorizar a diferença e não afirmar a brutalidade que marcou a chegada dos povos negros no Brasil (Cunha, 2016, p. 19).

Na intenção de afrontar esse desafio para constituir minha investigação científica em campo, escolhi algumas brincadeiras, jogos e canções que foram trabalhadas com as discentes dos cursos de Licenciatura em Teatro, em cada uma das aulas. Saliento que, em quase todas as turmas, foi cumprido o mesmo roteiro de trabalho, com exceção da turma da UERGS, como já foi dito, devido às medidas de segurança sanitária. A primeira aula foi destinada à apresentação da pesquisa, na segunda aula, trabalhamos sobre *Funga Aláfia*, a terceira aula foi dedicada à *Brincadeira da Peneira*, na quarta aula, a prática foi sobre a brincadeira *Anatuê* e, por fim, no quinto encontro, fizemos uma grande roda de conversa, no intuito de colher as impressões do grupo sobre o trabalho efetivado, dirimir dúvidas e refinar a compreensão do processo como um todo.

No exercício de elaboração da escrita, essas mesmas atividades se estabeleceram como eixos de análise de dados e, em seguida, tornaram-se a base para os capítulos que compõem a tese, que passo a descrever a partir de agora.

O segundo capítulo da tese, intitulado *Funga Aláfia: acolher a Ancestralidade*, detalha o percurso do trabalho sobre a canção de mesmo nome na primeira etapa do trabalho de campo, desenvolvida na UERGS. Nessa turma, especificamente, a investigação se estendeu por todas as aulas práticas e determinou sua abordagem nas demais universidades. Procuo discutir o acolhimento do princípio da Ancestralidade como modo de enfrentar o epistemicídio e afirmar a presença negra em seu senso político. Trabalho também com a ideia da presença como noção teatral, quero dizer, como presença cênica, que pode ser produzida, vivenciada e partilhada com base no exercício de canto e dança associados à canção.

O terceiro segmento da tese é nomeado *Mate Masie: dizer de si*. O *adinkra Mate Masie* sintetiza o provérbio o *Eu guardo aquilo que eu ouço*. Nesse ponto, apresento a *Brincadeira da Peneira*, idealizada pela pesquisadora Jacqueline Baumgratz (2004) em parceria com o músico Celso Pan, como mote para o debate sobre a Oralidade. Nessa parte da tese serão discutidos aspectos

relacionados ao papel exercido pela palavra na concepção das tradições negro africanas, tais como veículo multiplicação de saberes e como agente incitador de energias impalpáveis. Procuo associar o conceito de Oralidade e a perspectiva de criação teatral inspirada por dados autobiográficos, além de refletir sobre a palavra nas expressões afro contemporâneas e a validade da abordagem de tais expressões nos espaços escolares.

O quarto capítulo é denominado *Ese Ne Tekrema: comungar o Axé*. Esse símbolo traduz a expressão “a língua e os dentes”, e é inspirado na relação de cooperação mútua que existe entre ambos. Nessa parte da tese, além de descrever a brincadeira *Anatuê* e demonstrar a simultaneidade entre os Valores Civilizatórios que a constituem, procuro esmiuçar as relações possíveis entre o conceito de Circularidade, filosofia Ubuntu e as noções teatrais de interdependência e energia. Estabeleço uma discussão entre a criação de um dos grupos de trabalho da UFSM e a concepção de *cruzo*. Busco conectar a ideia de Energia Vital/Axé à energia gerada a partir dos trabalhos teatrais. Analiso a influência do toque do tambor como peculiaridade que instiga a produção da energia comunitária. Por fim, desenvolvo uma reflexão sobre a Energia Vital/Axé e o Saber.

Há um provérbio, conhecido ao sul da África, que diz que “quem atravessa o rio em bando não tem medo de crocodilo”. Minha tese foi produzida por meio da interação com muitas pessoas que toparam esta façanha comigo. Espero que as pessoas que venham a ler estes escritos também possam se sentir parte da travessia.

E lá vamos nós!

2 FUNGA ALÁFIA: ACOLHER A ANCESTRALIDADE

Funga Aláfia é uma canção iorubá de boas-vindas, de modo que o capítulo que segue trata do acolhimento e afirmação, discutidos a partir do conceito de Ancestralidade, que é o fundamento primordial da filosofia africana. Início o capítulo com a apresentação do contexto geográfico da canção, do modo como ela foi incorporada à minha prática de sala de aula e à minha criação artística e das peripécias em torno da sua tradução. Para me acompanhar nessa empreitada, contarei com o pensamento de Jovani Scherer (2008) e Ìdòwú Akínrúlí (2023) e com a inspiração da arte de Nana Malaya.

Em seguida, narrarei especificamente a experiência do trabalho desenvolvido sobre essa canção na UERGS. A partir dessa vivência, desenvolverei o conceito de Ancestralidade e procurarei evidenciar a intenção de subverter o racismo epistemológico – ao acolher a Ancestralidade negra – aqui representada pela canção iorubana – na área da Educação com outros olhares e novos (a)braços. Para tanto, também discutirei a viabilidade da Ancestralidade como potência epistemológica, que favorece a afirmação da presença negra, não apenas como existência física de si e/ou da alteridade, mas como conhecimento a partir do qual se pode experimentar a presença cênica. Para amparar essas discussões, evocarei a produção teórica de Azoilda Loretto da Trindade (2006), Inaicyra Falcão dos Santos (2008), Silvio Almeida (2018), Eduardo David de Oliveira (2009; 2012), Nilma Lino Gomes (2017), Tomaz Tadeu da Silva (2002), Renato Nogueira (2014), Sueli Carneiro (2005), Celina Alcântara e Gilberto Icle (2021) e Gilberto Icle (2006; 2010; 2011).

2.1 SEJA BEM-VINDA

Essa canção foi escolhida para abrir os trabalhos práticos na etapa de campo da pesquisa, associada ao verbo acolher e ao princípio da Ancestralidade, que é o fundamento primordial da filosofia africana. Essa escolha se deu, certamente, por conta do significado dessa expressão. *Funga*

Aláfia é uma canção cantada em língua iorubá. Vale ressaltar que iorubá não é apenas o nome de um idioma, mas também o nome de um grupo étnico linguístico, de um povo – também conhecido como nagô – que ocupa a Costa Ocidental do Continente Africano, em uma região que pesquisadores do campo da História costumam chamar de Iorubalândia (Imagem 11). De acordo com o historiador Jovani Scherer⁵¹ (2008, p. 198), esse grupo foi predominante no Rio Grande do Sul, nas últimas décadas do período escravista, e, por isso mesmo, nossa mais palpitante recordação do continente africano. Desde que tive acesso pela primeira vez a essas informações, passei a entender-me orgulhosamente – ainda que sem nenhuma evidência concreta que assegure tal entendimento – como uma descendente do povo iorubá, e, por isso mesmo, cultivei a ideia de trazer a Ancestralidade concatenada à canção.

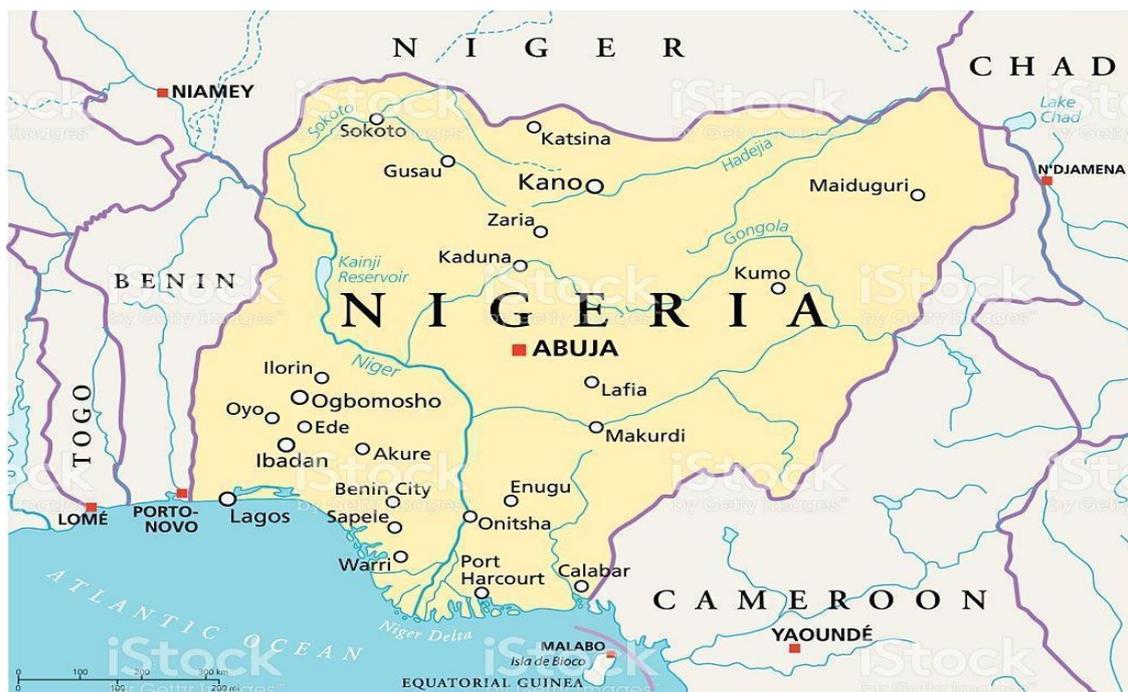


Imagem 11 – Iorubalândia
 Fonte: Extraído de iStock (2023).

⁵¹ Jovani Scherer é professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e doutorando em História pelo PPGH UFRGS.

Conheci a *Funga Aláfia* por intermédio de um vídeo no *YouTube*⁵², cantada pela cantora Nana Malaya⁵³, como um canto de boas-vindas e foi desde essa significação que instituí meu trabalho sobre ela. Esta é, sem dúvida, uma grande contribuição desta exuberante mulher africana, artista, performer, que tanto me legou naquilo que, em princípio, parecia ser apenas um vídeo. Na ocasião, eu procurava por uma canção africana para trabalhar com minhas alunas da Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe, em um projeto pedagógico chamado Afro Euro Índio Imaginário. Nesse projeto, trabalhei com uma lenda de origem africana, uma lenda indígena e uma história de origem alemã, recontada pelos Irmãos Grimm, e, para cada uma das histórias, trabalhei com uma canção que tivesse a mesma proveniência da história que encenamos.

Depois disso, *Funga Aláfia* passou a fazer parte da minha prática pedagógica, na Oficina de Teatro e Cultura Negra e também no Projeto *Funga Aláfia* – desenvolvido em uma parceria entre o NERER/SMED São Leopoldo e a Unipampa Campus Jaguarão –, idealizado em conjunto com a professora Giane Vargas⁵⁴ e o professor Carlos Pereira⁵⁵. A canção também fez parte das duas edições do curso *A abordagem da cultura negra no trabalho de sala de aula*, direcionado a docentes da rede pública de ensino de São Leopoldo e Estância Velha. Ademais, *Funga Aláfia* também se faz presente na minha criação artística, pois ela é a música de encerramento do espetáculo *Histórias negras para crianças de todas as cores*⁵⁶, no qual atuo desde 2016.

⁵² Link para o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=GTegkMJq15M&ab_channel=TheKennedyCenter. Acesso em: 01 dez. 2023.

⁵³ Nana Malaya é atriz, cantora, diretora de teatro, contadora de histórias, coreógrafa, ativista e professora.

⁵⁴ Atualmente, Giane Vargas é coordenadora da Formação Continuada de Educação das Relações Étnico Raciais e Educação Quilombola do Ministério da Educação do Brasil.

⁵⁵ Carlos Alexandre Pereira é fotógrafo, professor de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo e Coordenador do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais da SMED-São Leopoldo.

⁵⁶ Espetáculo no qual atuo como atriz, ao lado de Ricardo Pavão, que executa a trilha sonora original ao vivo, com direção de Júlia Rodrigues e produção executiva de Thiago Pirajira. Teaser da peça disponível em *Histórias Negras para Crianças de Todas as Cores*.

Iniciar os trabalhos com *Funga Aláfia* foi, por conseguinte, uma forma de dizer “seja bem-vinda, seja bem-vindo, seja bem-vinde” às pessoas que participaram das oficinas, mas não somente a elas. É também uma forma de receber calorosamente a cultura negra. É um modo de me fazer acolher – por que não? – pelas turmas participantes da pesquisa, em suas salas de aula e em suas cidades.



Imagem 12 – Espetáculo *Histórias negras para crianças de todas as cores*. Dedy Ricardo e Ricardo Pavão.

Foto: Andrea Seligman (2022, Gravataí).

No entanto, passada a etapa da pesquisa de campo, tive a oportunidade de conversar com o Mestre Ìdòwú Akínrúlí, nigeriano, dedicado à realização de ações de promoção das artes e cultura Yorùbá no Brasil, a quem perguntei sobre a canção e seu significado. De acordo com suas palavras,

[e]sta palavra ‘funga’, não existe na língua iorubá, não tem tradução para isso. O que acredito que estão querendo dizer, nesse caso, é *Fún wá lálàáfíà Àṣẹ àṣẹ*, que quer dizer ‘nos dá Aláfia, nos dá a paz, nos dá tranquilidade. Nesse caso é uma reza para Olodumare, ou para

algum orixá ou para algum... Pedindo para esse orixá nos dar paz, ou dar tranquilidade. Então (cantarola a canção) assim funciona (Akínrúlí, 2023, comunicação oral)⁵⁷.

A primeira reação que tive, ao ouvir sua resposta, foi de assombro. Como conduzir a escrita deste capítulo, uma vez que a ideia de boas-vindas estava plenamente imbricada com essa aula e com o trabalho como um todo? Contudo, a calma sobreveio quando me pus a pensar de forma mais pausada. Estou habituada a trabalhar com o cancionário popular brasileiro e, nesse contexto, é deveras comum encontrar dessemelhanças na forma como as canções são cantadas – mesmo na pronúncia de determinadas consoantes – em diferentes regiões do País, e mesmo do estado. Deduzo que, se a variação é possível e corriqueira dentro do território no qual vivemos, é ainda mais plausível que ocorra quando se trata de uma relação diaspórica, intercontinental. A referência que Mestre Ìdòwú faz ao sentido de prece da expressão, por sua vez, faz-me lembrar outras saudações que costumam ser utilizadas como boas-vindas, que me parecem permeadas pela mesma intenção, à semelhança de *Salamaleico*⁵⁸, louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo⁵⁹, *Namastê*⁶⁰, *Saravá*⁶¹, ou ainda o velho costume de saudar os mais velhos pedindo-lhes a bênção. Tal constatação me trouxe conforto e restaurou minha firmeza para prosseguir o trabalho da escrita e me fez pensar que dizer *Funga Aláfia* pode ser também uma forma alvissareira de nos saudarmos e nos acolhermos.

⁵⁷ Essa informação foi compartilhada no dia 09 de outubro de 2023, por meio de uma mensagem de WhatsApp, por fazer referência e tratar-se do assunto em questão.

⁵⁸ *Salamaleico* é uma expressão de origem árabe, largamente utilizada como saudação pelos adeptos do Islã, cujo significado é “que a paz esteja sobre vós”.

⁵⁹ *Namastê* é uma saudação originária do sânscrito, que significa “o deus que habita em mim, saúda o deus que habita em você”.

⁶⁰ Louvado seja Nosso Senhor Jesus Cristo é, evidentemente, uma saudação cristã que costuma ser utilizada em países de Língua Portuguesa. Para esta saudação espera-se que venha como resposta a frase “para sempre seja louvado”.

⁶¹ *Saravá* é uma saudação corrente entre adeptas dos cultos de matriz africana, que significa “salve”.

2.2 SE VOCÊ NÃO SABE PRA ONDE VAI, SAIBA AO MENOS DE ONDE VOCÊ VEIO⁶²

Nomeio esta seção da tese com este provérbio, dentre tantos outros que, na filosofia africana, falam sobre o reconhecimento, admiração e reverência à Ancestralidade, pela razão de que, o que passo a relatar, a seguir, terá a primazia da experiência constituída na UERGS. Quero dizer, contudo, que tal predileção não se justifica apenas pela minha relação afetiva com a universidade na qual me graduei, mas por todo o contexto que marcou essa tarefa, pois foi a experimentação dessa canção na UERGS que inaugurou o procedimento que desenvolvi sobre ela nos outros cursos. Entretanto, começo a descrever essa etapa justamente pela questão sentimental. A UERGS é um dos lugares de onde eu venho, e, sempre que possível, procuro demonstrar minha gratidão à minha escola. Cantar as boas-vindas na UERGS me fez pensar na minha própria condição. Fui acolhida, muito bem recebida, de volta à cidade de Montenegro – na qual conquistei tantas amizades –, ao olhar atento do meu professor Companheiro, à mesma sala na qual fazia essa mesma disciplina. A diferença é que a *volta ao mundo*⁶³ me levou até lá, quase 20 anos depois do início da graduação, no lugar de professora, o qual eu ambicionava, naquela época. A ideia de *sankofar*, nesse cenário, não é apenas voltar para pegar o que importa, mas também para semear onde importa, na terra fértil na qual fui cultivada, para a qual pude trazer as sementes que em mim germinaram.

Começamos a aula com aquecimento circular das articulações e um breve aquecimento vocal. Em seguida, passamos para *tá tudo louco*⁶⁴, que costuma ser um exercício muito eficiente como aquecimento, e assim o foi. O

⁶² Provérbio conhecido na Costa Oeste do Continente Africano.

⁶³ A volta ao mundo é um movimento da Capoeira no qual, de acordo com o sociólogo Cássio Henrique da Silva (2022, p. 19), “um capoeirista convida o outro para uma pausa no jogo e caminham em círculo dentro da roda de capoeira para pensar uma nova estratégia ou, até mesmo, acalmar os ânimos, então acirrados”.

⁶⁴ Fragmento do registro em vídeo do exercício *Tá tudo louco*, realizado durante a pesquisa de campo na UERGS em https://youtu.be/_43szNjpfno?si=_HeCbZGG1x4LQ-IB. Acesso em: 01 dez. 2023.

próximo passo foi ensinar-lhes a canção e, para isso, utilizei o método que aprendi com as professoras Celina Alcântara e Marlene Goidanich⁶⁵: cantei a canção uma primeira vez, depois desmembrei-a em partes, dizia cada parte de forma falada e as participantes a repetiam do mesmo modo. Posteriormente, cantei a canção com a mesma divisão que utilizei na forma falada e as alunas também a repetiam, da mesma maneira. Logo após, cantamos todas juntas, primeiro à capela e, ato contínuo, com o acompanhamento da percussão.

Quando percebi que todas haviam se apropriado da canção, passei a ensinar-lhes a dança que a acompanha, que também aprendi por meio do vídeo de Nana Malaya, ao qual me referi no início do presente capítulo. Trata-se de uma movimentação muito simples, para a qual organizei o grupo em um círculo, enquanto marcamos o ritmo ditado pelo tambor com os pés e realizamos meneios intercalados com os braços e as mãos, ora do coração em direção ao chão, ora do coração em direção ao céu. Ao constatar que a dança havia sido minimamente incorporada pela turma, passei a propor evoluções que movimentassem o círculo como um todo, enquanto dançavam⁶⁶. Depois de experimentar várias possibilidades de movimentação com o grande grupo, solicitei que se colocassem em duas linhas, de forma que uma pessoa estivesse de frente para outra e oferecesse a dança e a canção para sua dupla. Finalmente, pedi que, ainda na execução da dança, a turma se encaminhasse para a formação inicial, em círculo, na qual cantamos mais algumas vezes, reduzindo o volume de nossas vozes e diminuindo a intensidade da movimentação, até que a canção desvanecesse no ar. Foi nessa nova configuração circular que nos sobreveio a magia do ato teatral.

⁶⁵ Marlene Goidanich é ex-professora de voz no Departamento de Artes Dramáticas do Instituto de Artes da UFRGS, e participou de diversos grupos dedicados à Música Antiga, principalmente o Conjunto de Câmara de Porto Alegre, grupo especializado em música medieval coordenado por ela entre 1978 e 2006.

⁶⁶ A saber: em sentido horário, em sentido anti-horário, com movimentos de abrir e fechar o círculo, dividir o círculo em dois grupos, nos quais cada integrante teve sua vez de assumir a liderança da sua fila e propor livremente trajetórias pelo espaço e com ambos os grupos estabelecendo comunicação (sem usar a palavra) para trajetórias combinadas.

2.3 EU ACHO QUE A GENTE TEVE UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSCENDÊNCIA, AQUI

Esta frase foi dita pelo professor Companheiro (2022, roda de conversa), e teve a imediata aquiescência de todas as participantes da oficina. Sinto que, outro fator que singularizava a etapa da pesquisa na UERGS – além da minha confessa benquerença – era o fato de ser a primeira pesquisa de campo. Aquele primeiro encontro, especialmente, era também a primeira aula prática que eu ministrava depois de dois anos de isolamento social, durante o período pandêmico. E a primeira aula prática da qual as estudantes participavam, por essa mesma razão. Estávamos sedentas de presença e de energia – elementos vitais para o nosso ofício – e saciamos nossa sede naquele momento de encontro, no qual dançamos e cantamos juntas, saudamo-nos umas às outras com uma canção cantada em uma língua ancestral, que abarca “[...] aspectos da experiência mítica; da tradição oral, das matrizes corporais ancestrais, na interação com a história do intérprete em relação aos princípios da arte do movimento corporal” (Santos, 2008, n. p.). Não me espanta que o professor Companheiro tenha revelado um sentimento transcendental acerca de nossa vivência, pois “a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência” (Trindade, 2006, p. 100) e, acredito que

[i]nformações como cantos, danças e matrizes da tradição de uma cultura possibilitam comunicação e compreensão da estrutura de vida dos seus povos, bem como constituem uma arte arraigada e que, ao mesmo tempo, pode levar à transcendência em nossa sociedade contemporânea, tão carente de mecanismos que propiciem esse ‘transcender’ (Santos, 2008, n. p.).

Eis a anotação em meu diário de campo, descrita logo após a aula, ainda sob o impacto da sensação fascinante que nos tomou:

É preciso registrar a nítida mudança [...], o brilho nos olhos das pessoas presentes, o desejo de abraço – adiado pelo distanciamento –, o abraço sem toque, o grupo em círculo, todas de braços abertos, olhos ligados, sintonizados, fruindo a sensação de causada pela energia que emanava de todas e de cada uma de nós. Energia que experimentamos ao aproximar nossas mãos das outras pessoas, energia que sentimos de forma quase palpável quando aproximamos nossas próprias mãos. Foi tão lindo e emocionante que é até indizível.

Sublinho que, tanto para o professor Companheiro quanto para mim, foi muito, muito difícil conter o impulso de toque, de abraço, que ficou evidente em nossos olhares, naquele momento. Ainda sinto um aperto no coração quando lembro que não podíamos nos tocar. Como minha mãe costuma dizer, *fizemos das tripas coração* para sustentar os protocolos de segurança sanitária impostos pela pandemia e manter nossa responsabilidade para com a saúde e o bem-estar das pessoas participantes. Para o professor Companheiro, o labor sobre a canção

[...] transmutou a energia, na sala. Antes e depois de fazer isso, a gente se transformou muito [...]. Altera o nosso estado, eu me emocionei, vendo, nos vendo, me vendo com vocês, fazendo isso, nessa aula, essa canção, no espaço... Como tu disse (dirige-se à professora Risonha), simples, não tem problema, mas ao mesmo tempo é... Tem uma força, né?

Ainda que sem a possibilidade do toque, esse retorno ao círculo, ampliado para além da circunferência que formamos com nossos corpos, mas o regresso ao Teatro, à roda que faz nossa vida girar, foi, ao mesmo tempo, intenso e sublime. Nem mesmo a utilização das máscaras, as quais eu tanto temia, pela óbvia interferência no fazer teatral, foi capaz de impedir que nos encantássemos com o que produzimos juntas. É, sem dúvida, um dos momentos que buscarei quando precisar me lembrar do quão afortunada sou, por ter o privilégio de vivenciar momentos de arrebatamento na realização da minha labuta.

Na roda de conversa, estabeleceu-se uma busca por palavras que pudessem descrever o trabalho que vivenciamos. A estudante Resiliente classificou a experiência como prazerosa, acolhedora e pulsante. Jocosamente, por sua vez, tentou minuciar sua comoção ao evocar uma paleta de tons terrosos. Em suas palavras, “me veio muito uma sensação de terra, sabe? E me vinha uma imagem marrom, ao mesmo tempo. As coisas pra mim tem cores [...],

vermelho e marrom... Um curry, até, laranjinha, amarelo queimado” (Jocosa, 2022, roda de conversa). A alusão à visualização dessa gama de cores me reportou às palavras de Inaicyra Falcão dos Santos (2008, n. p.)⁶⁷, para quem a

[a] construção de imagens, a percepção de sentimentos; possibilita abertura para um corpo criativo e imaginativo que articule as matrizes corporais, a memória e a sua expressividade. É o momento que se instaura, pela obra, o elo da tradição e da contemporaneidade na diversidade das culturas.

A aluna Generosa ponderou sobre a percepção de familiaridade para a qual a lida com a canção lhe conduziu. Para ela, *Funga Aláfia* é inerente a

[...] uma **Ancestralidade** que é diferente, porque ela é muito mais próxima – apesar de as pessoas dizerem que não – mas ela é muito mais próxima do nosso povo do que as danças circulares da Suécia (som de movimento desdenhoso com as mãos), que é uma coisa que eu não tenho nenhum envolvimento (Generosa, 2022, roda de conversa).

Por certo, não há nesta escrita a mais ínfima intenção de invalidar ou questionar a eficiência do trabalho sobre as danças às quais Generosa se refere. Contudo, não se pode negar que a Pedagogia do Teatro é branca, eurocentrista e/ou estadunidense, assim como a dança sueca mencionada. Basta observar os nomes que se sobressaem como principais referências, a começar pelo trabalho do ator e diretor russo Constantin Stanislavski⁶⁸, em cujo trabalho “a Pedagogia Teatral parece ter sua origem – embora não possamos falar em início [...]” (Icle, 2010, p. 30). Não se pode prescindir de citar os trabalhos de Peter Slade⁶⁹ (1978), sobre o Jogo Dramático, nem mesmo o trabalho de Jean Pierre Ryngaert⁷⁰ (1981), que contextualiza o Jogo Dramático

⁶⁷ Inaicyra Falcão dos Santos é cantora lírica, bailarina, professora e pesquisadora das tradições afro-brasileiras na Educação e nas Artes, no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP.

⁶⁸ Constantin Stanislavski (17 de janeiro de 1863 - 07 de agosto de 1938) foi um ator e diretor russo que fundou o Teatro de Arte de Moscou, em 1898.

⁶⁹ Peter Slade (07 de novembro de 1912 - 28 de junho de 2004) foi escritor, dramaterapeuta inglês, além de ser considerado um dos pioneiros nos estudos sobre Teatro para crianças.

⁷⁰ Jean-Pierre Ryngaert é um professor francês que atuou na área de Estudos Teatrais da Universidade de Paris III.

na instituição escolar. Igualmente importante são os trabalhos de Viola Spolin⁷¹ (2004; 2005) e a sistematização dos Jogos Teatrais, assim como a proposta de Teatro do Oprimido, concebida por Augusto Boal⁷² (1975; 1977), entre tantas outras abordagens. O conhecimento sobre essas proposições é tomado como insubstituível e basilar para a boa formação de professoras de Teatro, mas, como é facilmente verificável, trata-se de um pensamento derivado de experiências da branquitude.

Trata-se, pois, de um campo de estudos inserido em um sistema educacional que compõe “[...] a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida⁷³, 2018, p. 36). Assim, a Pedagogia do Teatro está também marcada pela face epistêmica do racismo, pois, historicamente, instaura-se a partir de pressupostos assentados no pensamento hegemônico. Desse modo, o que Generosa parece revelar, em sua fala, é o contentamento de experimentar, em um espaço acadêmico, uma dança de matriz africana, reputada ao *status* de expediente pedagógico para o ensino de Teatro e Dança com a qual ela – uma jovem brasileira, branca, filha de pai umbandista, frequentadora dos terreiros de Umbanda – sente-se intimamente envolvida.

Na fala de Generosa interessa-me sobremaneira a referência que ela faz ao princípio da Ancestralidade, antes mesmo que eu o tivesse trazido à baila. Conforme o professor Eduardo Oliveira (2007, n. p.),

[a]ncestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Ela já não se refere às linhagens de africanos e seus descendentes; A ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações do povo de santo.

⁷¹ Viola Spolin (07 de novembro de 1906 - 22 de novembro de 1994) foi uma autora e diretora teatral estadunidense, a quem se atribui a criação de um sistema de jogos teatrais.

⁷² Augusto Boal (16 de março de 1931 - 02 de maio de 2009) foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, conhecido e aclamado internacionalmente por sua proposição do Teatro do Oprimido.

⁷³ Silvio Almeida é advogado, filósofo, professor universitário e, atualmente, ocupa o cargo de ministro dos Direitos Humanos do Brasil.

O autor ainda acrescenta que

[p]osteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro (Oliveira, 2007, n. p.).

No âmbito desta tese, entendo que a Ancestralidade não se coloca unicamente como categoria de análise, mas como uma prática filosófica que pretende ensejar, na sala de aula, os preceitos elencados por Oliveira na citação anterior. Nessa perspectiva, trabalho com um elemento dado da Memória iorubá – a canção – como fundamento para uma experiência pedagógica calcada na Ancestralidade, afinal de contas, esse elemento refere-se a um “saber estético corpóreo” (Gomes, 2017, p. 77) e ancestral, que é criada da Coletividade negro-africana, vindo de “[...] territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos” (Oliveira, 2012, p. 39).

Mas que contribuição o conceito de Ancestralidade pode, efetivamente, trazer para o ensino/aprendizagem da arte teatral?

Objetivamente, quando perguntei às estudantes que noções teatrais poderiam ser desenvolvidas a partir de *Funga Aláfia*, dentre tantas outras⁷⁴, a que mais se destacou foi a noção de presença cênica, como estado de atenção e como dimensão da corporeidade que evidencia um modo diferente de ser/estar. Esta noção foi mencionada diversas vezes em nossa conversa e, igualmente, nos outros cursos nos quais a pesquisa foi realizada. Embora eu

⁷⁴ As noções apontadas pelas alunas foram: voz, sincronização de grupo, alegria, ritmo, ludicidade, autoconhecimento, consciência corporal, coletividade, improvisação, espontaneidade, criação de cena, espaço, corpo, composição, afetividade, identidade, subjetividade, dedicação conjunta, prazer de estar junto, proximidade com o colega, criação espontânea, livre e individual, projeção, pulsação, diálogo do corpo.

esteja, efetivamente, de acordo com essa opinião, devo fazer um breve desvio para que eu possa trabalhar com outra ideia de presença que me salta aos olhos.

2.4 A PRESENÇA, A AFIRMAÇÃO E O ACOLHIMENTO DA ANCESTRALIDADE NEGRA

[...] nos mais diversos contextos educacionais, como uma epistemologia que se alicerça nas vivências

[d]e africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla, sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (Oliveira, 2009, n. p.).

Entendo que afirmar e acolher a Ancestralidade negra seja um passo crucial para a concretização de um projeto de educação antirracista, pois essas ações devem impactar a produção da subjetividade das pessoas negras no espaço escolar. Sabemos que “o projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica” (Silva⁷⁵, 2002, p. 128). A partir dessa dimensão se instituíram currículos imbricados por “[...] complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial” (Silva, 2002, p. 127), pautadas pelo racismo epistemológico, noção que

[...] remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade de justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento (Noguera, 2014, p. 27).

Para discutir questões que envolvem a racialidade no Brasil, a filósofa e ativista negra Sueli Carneiro dialoga em sua tese com um conceito

⁷⁵ Tomaz Tadeu da Silva é doutor pela Stanford University e atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

estritamente relacionado à concepção de racismo epistêmico: a ideia de epistemicídio, elaborada por Boaventura de Sousa Santos⁷⁶,

[...] para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Sueli Carneiro (2005, p. 97), contudo, aponta uma outra face do projeto epistemicida. Conforme suas palavras,

[...] para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Essa abordagem de Carneiro me encaminha novamente às relações entre saber, poder e subjetividade, oriundas do pensamento foucaultiano, com o qual Carneiro dialoga, assim como Silva (2002). Para Carneiro, “[...] o epistemicídio constitui-se numa parte do dispositivo de racialidade, que se desdobra no âmbito da subjetividade”. Nessa mesma linha de pensamento, ao propor uma análise da relação entre currículo, racismo e subjetividade, Celina Alcântara e Gilberto Icle (2021, p. 152) defendem a ideia de que

[...] os currículos produzem sujeitos, ou seja, fazem aparecer os sujeitos que são ‘prometidos’ na lista de conteúdos. Isso porque qualquer lista de conteúdos supõe uma promessa de formação. Tratar-se-ia de imaginar que tal e tal conteúdos ‘prometem’ que, ao final de determinado percurso (ele também organizado pelo currículo), os sujeitos por ele atravessados serão assim ou assado. Portanto, um currículo produz sujeitos, mas o faz sujeitando-os a determinações objetivas. Então, se um currículo lista ou deixa de listar determinados conhecimentos, hierarquiza a produção desses sujeitos dizendo o que vale a pena e o que se deve deixar de lado.

⁷⁶ Boaventura de Sousa Santos é professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, diretor emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça.

Ao considerar que “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (Carneiro, 2005, p. 97), podemos nos questionar: que subjetividades constituem aquelas cujas histórias e os saberes não pertencem ao grupo efetivamente legitimado pelo currículo?

Nossa Ancestralidade negra nos foi confiscada – além de ser criminalizada e demonizada – para que, assim, produzíssemos a partir da perspectiva da branquitude. Por isso, acredito que acolher a Ancestralidade negra no campo da educação é também um modo de acolher a presença das pessoas negras na escola, como sujeitas da história e da sociedade, de modo geral. Essa ação é, possivelmente, um modo de conceber práticas antirracistas, capazes de subverter a produção de subjetividade de estudantes negras. Da mesma forma, creio que afirmar a Ancestralidade negra como um ponto de vista ético, genuíno, coerente e fundamentado é entender que “corporeidades são ontologias e epistemologias negras” (Meinerz⁷⁷, 2021, comunicação oral). Essa afirmação deve trazer a compreensão de que

[no]s jogos de corpo preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, ao mesmo tempo, com tensão, mas sem conflito entre elas (Oliveira, 2012, p. 38).

A alusão que Oliveira faz aos jogos de corpo me traz de volta à acepção de presença como uma noção teatral, ou seja, como presença cênica. Nesse sentido, a aluna Resiliente comenta que, ao acabar o exercício, sentia-se “em um outro estado de atenção, de presença” (Resiliente, 2022, roda de conversa). E, para Jocosa (2022, roda de conversa),

[e]nquanto a gente fazia, me vinham duas imagens, aquilo que eu falei, dos dois lugares, vinha uma **sensação de fios**. Um fio entre eu e essa **coisa** e um fio entre eu e vocês, eu imaginei um fio que é traçado e nunca tem fim.

⁷⁷ Fala da professora Carla Beatriz Meinerz, da Faculdade de Educação da UFRGS, no Seminário Especial *Epistemologias negras e quilombolas na pesquisa em Educação*, promovido pelo PPGEDU-UFRGS, no dia 24 de novembro de 2021.

Para Patrice Pavis (1999, p. 305), “a presença estaria ligada a uma comunicação corporal direta com o ator que está sendo objeto de percepção”. Em uma situação de aprendizagem como a que descrevo, todas as pessoas envolvidas no trabalho eram sujeitas de percepção, de modo que a *sensação de fios*, externada por Jocosa, na primeira expressão destacada em sua fala, parece-me absolutamente coerente com a ideia de *comunicação corporal* a que Pavis se refere. E a mesma ideia de interlocução entre corpos encontra eco na experiência da atriz Ana Cristina Colla (2006, p. 56)⁷⁸, que afirma que, “se ampliamos a comunicação para todo o corpo, o invisível pode ser comunicado”.

Acerca da palavra coisa, a qual Jocosa atribui a outra substância com a qual se sentia vinculada pelos fios, também me parece condizente com as palavras de Pavis (1999, p. 305), para quem a presença “[...] é também ser dotado de um ‘quê’ que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente”. O professor Gilberto Icle (2011, p. 16), por sua parte, fala sobre a presença como

[...] *um não sei o que*, deriva de um sentimento igualmente amalgamado, de uma vontade de descrição sempre adiada, de uma tentativa de captação sempre inacabada e de um comentário sempre interrompido que é próprio das práticas performativas. Mistério que tende, em muitos casos, ao misticismo e à idealização.

Ao longo de todo o período de campo, em todas as turmas pelas quais passei, deparei-me com expressões da lavra do indizível, tais como o *quê*, *um não sei o quê* e a *coisa*. Tenho cá minhas razões para acreditar que, todas as vezes nas quais as participantes apontaram para impressões sensoriais e relacionais da ordem do inapreensível, elas apontavam para a questão da energia, a qual me parece indissociável do estado de presença cênica e, portanto, do fazer teatral. É estranho e perturbador fazer o exercício de separar o inseparável, pois uma tentativa de falar em presença cênica, sem falar em energia, é *osso duro de roer*. Esses entrelaçamentos de princípios, assim como a relação dinâmica e

⁷⁸ Ana Cristina Colla é atriz-pesquisadora integrante do Grupo Lume Teatro e professora do PPGAC do Instituto de Artes da UNICAMP.

interdependente entre eles, são comuns às práticas teatrais e aos Valores Civilizatórios. Contudo, para que esta escrita não venha a se tornar uma tarefa inexecutável, devo *economizar* o tema para o terceiro capítulo, no qual pretendo falar sobre a relação entre a energia que se produz por meio das práticas teatrais e a Energia Vital/Axé, além de explorar as afinidades entre Circularidade, Ubuntu e comunhão de grupo e Comunitarismo. Sigamos.

Para Generosa (2022, roda de conversa), a experiência “mudou a perspectiva de como eu ensino presença”. Não estou totalmente de acordo com a ideia de “ensinar” presença, pois, quando tratamos de nosso ofício, “[...] é necessário adaptar-nos à condição na qual ensinar é impossível e só se pode aprender” (Barba, 2009, p. 87). A presença cênica é um saber de ordem sensorial, portanto precisa ser vivenciada e consolidada fisicamente. Para que minhas alunas possam experienciá-la, o máximo que posso fazer é oferecer elementos que consigam levá-las ao impacto da plenitude de sentidos que a presença cênica mobiliza, e, no caso em questão, o elemento que disponibilizei foi a canção. Em que pese essa pequena divergência, há, por certo, muito a ser debatido a partir da frase dita por Generosa, visto que ela indica uma mudança de ponto de vista sobre um dos aspectos mais elementares da arte teatral, qual seja, a presença cênica. É admissível que a estudante tenha redescoberto a presença mediante a força da Ancestralidade negra e,

[...] alojada no útero da ancestralidade, está a cosmovisão africana, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade (Oliveira, 2012, p. 40).

Evidentemente, a noção de presença cênica pode ser – e é – abordada por intermédio de uma variedade considerável de outros exercícios. Para o desenvolvimento de tal qualidade, é compreensível que se empreendam esforços por meio de métodos diversos, se admitirmos que a presença “seria o

bem supremo a ser possuído pelo ator e sentido pelo espectador” (Pavis⁷⁹, 1999, p. 305). E, em função disso, a busca por tão precioso patrimônio “[...] faz do trabalho do ator um comportamento cênico dependente de procedimentos voluntários e intencionais, e jamais de determinantes inatos” (Icle, 2006, p. 33). Ainda conforme Icicle (2006, p. 32),

[e]star presente significa integrar corpo e mente numa ação única e indivisível, ao contrário da vida cotidiana, em que podemos agir e pensar em coisas diversas ao mesmo tempo; o sujeito extracotidiano prova a indubitável força da vida que flui.

De acordo com Eugenio Barba (2009, p. 33),

[...] nosso corpo é utilizado de maneira substancialmente diferente na vida cotidiana e nas situações de representação. No contexto, a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação, existe uma diferente técnica do corpo. Pode-se então uma técnica extracotidiana.

Marina Fazzio Simão⁸⁰ e Juliano Camargo Sampaio⁸¹ (2018) abordam a ideia de condicionamento dos corpos desde o prisma da ofensiva colonial. Para eles, “[...] nosso corpo e a corporeidade que o contém e a partir da qual se forma, é também resultado da colonização que sofremos e das relações que se estabeleceram desde então” (Simão; Sampaio, 2018, p. 670). Simão e Sampaio colocam também que “[...] a colonização recai sobre nossas noções de corpo, nossos modos de agir, nossos modos de ser e estar no mundo”. Ora, se nossos corpos em estado habitual são influenciados pela perversidade da colonização europeia, não será por essa razão que Eugenio Barba, por exemplo, foi buscar referências de corpos que pudessem extrapolar essa posição, que se define pelo “princípio do esforço mínimo” (Barba, 2009, p. 34), na Ásia, nas Américas e na própria Mama África? Em verdade, o mecanismo de potencializar a presença por meio de elementos culturais que fogem à padronização

⁷⁹ Patrice Pavis é professor aposentado de Estudos Teatrais da Universidade de Kent, na Inglaterra.

⁸⁰ Mariana Fazzio Simão é mestra em Estudos Latino-Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

⁸¹ Juliano Camargo Sampaio é professor do curso de Universidade Federal do Tocantins.

eurocêntrica não é nenhuma novidade, afinal esse é o âmago da Antropologia Teatral⁸². A singularidade do trabalho realizado nesta pesquisa encontra-se, possivelmente, no entrelaçamento entre os Valores Civilizatórios – que são intrínsecos a tais elementos –, a Pedagogia do Teatro e a EREER, direcionados para a formação de professoras e para o ensino de Teatro na Educação Básica.

Haverá, no entanto, algum elemento diferencial a ser destacado quando vivenciamos a noção de presença cênica por meio de um elemento advindo da Ancestralidade negro-africana?

Ao refletir sobre a minha própria experiência, cuido que ter presença não é tão somente “saber cativar a atenção do público e impor-se” (Pavis, 1999, p. 305). A presença não diz apenas da eficiência da performance da atriz em cena, mas revela um corpo ético, pleno para o compartilhamento com suas pares e com a sua plateia, pois a “[...] presença não é senão uma experiência de presença partilhada. Algo que se localiza na interação, portanto não podemos falar da presença em si, mas de uma experiência que compartilhamos quando somos performers ou quando assistimos a uma prática performativa (Icle, 2011, p. 16).

A magnanimidade de sua presença ecoará na Coletividade, visto que “o crescer de cada um vem somar com o crescer dos demais” (Colla, 2006, p. 59). A partir dos elementos dos quais lançamos mão para o estabelecimento do que chamamos presença, designamos uma postura que se vincula “[...] não somente à estética da arte, mas a estética da forma como sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (Gomes, 2017). E, quando falamos em forma de sentir e viver o mundo, distinguimos “[...] não uma teoria do conhecimento, nem uma política, nem uma estética das artes, nem uma religião, nem uma moral, mas uma ética” (Oliveira, 2012, p. 42). Esse olhar sobre a arte se insurge contra a lógica colonialista hegemônica que nos constitui, pois a Ancestralidade,

⁸² De acordo com Eugenio Barba e Nicola Savarese (1995, p. 8), “[...] originalmente, a antropologia como o estudo do comportamento do ser humano, não apenas no nível sociocultural, mas também no nível fisiológico. A antropologia teatral é, portanto, o estudo do comportamento sociocultural e fisiológico do ser humano numa situação de representação”.

[r]etro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (Oliveira, 2012, n. p).

Na realidade curricular dos cursos de Licenciatura em Teatro do estado do Rio Grande do Sul, porém, é diminuta a oferta de estratégias de trabalho inspiradas na Ancestralidade negra. Para Icle (2006, p. 32),

[a]s ausências iniciam-se nas escolhas que os sujeitos fazem no seu caminho profissional. Escolher estas ou aquelas técnicas já determina eliminar possibilidades, e, eliminando-as, produzir uma presença determinada, com características e identidades específicas.

O fato de que as manifestações culturais negrodscendentes estão apartadas de sua formação, dificulta que as discentes possam elegê-las como aparato técnico e metodológico para o seu acervo profissional. Conseqüentemente, as especificidades identitárias dessa cultura são alijadas da sua formação artística e da fruição estética das plateias com as quais se comunica. Conforme as palavras de Generosa (2022, roda de conversa),

[a] gente não tem como fazer aquilo que a gente não conhece. Se eu só recebo laranja, não tem como eu te dar limão, porque ao meu redor só tem laranja. Então, a academia nos ensina só... Só nos dá laranja, né? E aí, dificilmente a gente vai conseguir oferecer limões. Esse movimento que tu faz traz pra gente os limões, de alguma forma. Tu tira do papel, quando tu vem e traz pra cá, é uma outra forma de trazer o teu discurso. O discurso existe para além do texto.

Confio que, da mesma forma que a presença dos “limões”, aos quais Generosa se refere, amplia suas alternativas no que diz respeito às suas escolhas artísticas, também expande suas concepções pedagógicas, pois

[o] olhar sobre a corporeidade negra poderá nos ajudar a encontrar outros elementos para a compreensão da identidade negra e das novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial. É também um potencial de sabedoria, ensinamentos e aprendizados (Gomes, 2017, p. 75).

Generosa (2022, roda de conversa) entende que o experimento sobre *Funga Aláfia* é

[m]uito mais próximo da escola, porque eu consigo me imaginar fazendo isso em uma sala de aula, por exemplo. Mas eu não tenho como fazer outras coisas dentro de uma sala de aula. Mas, se eu chegar em casa, e mostrar pro meu pai, ele vai curtir, e ele é um adulto. É como a Dedy falou, é uma dança pra todo mundo tá junto.

Para Vanda Machado (2019, p. 68), “em situação favorável, os elementos importantes da cultura afro-brasileira por certo podem sensibilizar a criança para a compreensão de sua realidade e conseqüente aprendizagem”. É, tenho a esperança de que, como resultado da minha breve passagem em sua formação, Generosa e todas as suas colegas, futuras professoras de Teatro, sintam-se encorajadas e empenhadas em esmiuçar uma diversidade de “limões”. E que, assim, possam levá-los à disposição das crianças e adolescentes que venham a encontrar ao longo de sua atividade docente.

2.5 HÁ MAIS SABEDORIA ESCUTANDO DO QUE FALANDO⁸³

De mais a mais, a experiência sobre *Funga Aláfia*, unicamente na UERGS, estendeu-se ao longo das três aulas práticas ministradas para a turma, embora isso não estivesse planejado dessa forma. A despeito da minha longa experiência como professora de Teatro, ao planejar o trabalho de campo para a pesquisa, descuidei do fato de que a continuidade das nossas propostas frequentemente sofre alterações, a depender do retorno diferenciado com o qual cada grupo de estudantes vai nos brindar. Terminado o trabalho prático sobre a canção, depois de um brevíssimo intervalo, dividi a turma em dois grupos: 1) Jocosa, Resiliente e Generosa; 2) professor Companheiro, professora Risonha e Bacana; e, então, sugeri que conversassem sobre o que havíamos experimentado. Em um determinado momento, a professora Risonha (2022, roda de conversa) comentou que,

⁸³ Provérbio conhecido ao sul do Continente Africano.

[e]sse jogo, que é quase uma improvisação, no final, que a Dedy propõe, que eu acho que a gente foi... poderia ter explorado mais, né? Eu, particularmente, não consegui muitas coisas, mas eu sinto que é riquíssimo! Talvez, com retomadas, surjam coisas muito...

Para a professora Luciana Athayde Paz (2023, comunicação oral)⁸⁴, é inegável

[a] importância do planejamento, mas também a importância da escuta do grupo de trabalho, a maneira como o grupo se relaciona com as tuas proposições. E isso produz saberes pra ti. O grupo entra como co-criador da produção de saberes, no caminho da tua pesquisa, mas isso acontece pela percepção, pela escuta que tu tem e pela maneira como tu te relaciona com o planejamento.

A reflexão proposta por Paz, na citação apresentada, dialoga intimamente com a concepção de ensino/aprendizagem que vigora nas práticas pedagógicas negroafricanas, que são exemplares de

[u]ma outra perspectiva da aprendizagem, na qual a transmissão e a construção do conhecimento se dá por intermédio de experiências que perpassam os corpos de aprendizes, mas também de mestres e mestras⁸⁵, em um movimento que envolve a circulação, ou melhor, a Circularidade dos saberes em todas as pessoas envolvidas no processo educacional (Lopes⁸⁶; Ricardo⁸⁷, 2022, p. 10-11).

Confio na assertiva de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1983) – na qual se pressente “[...] o conhecimento em giro constante, fluindo entre humanidades diversas e se reinventando em sua própria fluência” (Lopes; Ricardo⁸⁸, 2022, p. 10-11). Certamente, a confiança nessa ideia, aliada à escuta da fala de Risonha, fizeram-me entender que seria preciso rever meu plano inicial para visitar o exercício sobre a canção. Assim, nas duas aulas práticas seguintes, realizadas na UERGS, reservei um momento para que voltássemos ao trabalho sobre *Funga Aláfia*, para que eu pudesse experimentar as ideias que me ocorreram depois do nosso primeiro encontro. A intenção era experimentar a canção até que eu

⁸⁴ Transcrição de conversa, realizada no dia 22 de dezembro de 2023, por fazer referência e dialogar com a presente tese.

⁸⁵ A referência que fazemos aos mestres e mestras que apresentamos no trecho citado não pretende, de modo algum, reproduzir a hierarquização de papéis que percebemos no projeto educacional hegemônico.

⁸⁶ Véra Neusa Lopes é Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, especialista em Supervisão Escolar e Planejamento da Educação, participante do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (DEDS/UFRGS).

⁸⁷ No texto citado, minha autoria foi registrada como Dedy Ricardo, nome que uso profissionalmente.

⁸⁸ No texto citado, minha autoria foi registrada como Dedy Ricardo, nome que uso profissionalmente.

encontrasse um caminho para trilhá-la, no quadro desta pesquisa, caminho este que passo a descrever desde esta anotação, no meu diário de campo:

[j]á no caminho para Montenegro⁸⁹, o professor Companheiro me perguntou o que eu proporia a partir de *Funga Aláfia*. Percebi, então, que ainda estou confusa sobre o que espero/quero perguntar e/ou receber de volta das minhas propostas. O professor Companheiro disse que, com seus alunos, fez um exercício de listar que ‘conteúdos’, ou, como diz o Gilberto, que noções teatrais são trabalhadas a partir de determinado jogo? Eu achei a pergunta excelente, mas me senti um pouco constrangida de utilizá-la, mas vou usar da próxima vez, certamente, pois ela vai me ajudar a chegar onde eu quero. Na verdade, a pergunta do professor Companheiro é a mesma que eu fiz, mas a dele está mais bem formulada. Eu perguntei: o que se pode aprender de teatro a partir de *Funga Aláfia*? Depois de conversar um pouco com o grupo 2, mudei a pergunta para: como vocês prosseguiriam essa aula de teatro, depois de *Funga Aláfia*? (Diário de campo, 2023).

Como resposta,

[u]m dos grupos apresentou uma versão do Jogo da Engrenagem, desmembrando a canção para usá-la nos movimentos. Essa foi uma das coisas que escutei de *orelhada* e, confesso, não tive uma boa impressão. Ao ver a proposta se fazer, mudei de ideia, achei lindo! (Diário de campo, 2023).



Imagem 13 – Engrenagem. Da esquerda para a direita: Justo, Louca, Resiliente, Jocosa, Bacana, Risonha, Generosa e Companheiro.

Fonte: Foto de Dedy Ricardo (Montenegro, 2022).

⁸⁹ O professor Companheiro e eu viajávamos juntos para a cidade de Montenegro, para todas as aulas presenciais que ministrei.

O exercício ao qual me referi como jogo da engrenagem consta no livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal (2006), ao qual ele nomeia como máquina de ritmos. Boal descreve o exercício da seguinte forma:

[u]m ator vai até o centro e imagina que é uma peça de engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção, em círculo, ao redor da máquina. Um segundo ator se levanta e, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e movimento, que sejam complementares e não idênticos. Um terceiro ator faz o mesmo, e um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina múltipla, complexa, harmônica. Quando todos estiverem integrados na máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo. Todos devem tentar seguir essa mudança de andamento. Quando a máquina estiver próxima a explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo, até que todas as pessoas terminem juntas o exercício. Para que tudo corra bem, é preciso que cada ator tente realmente escutar o que está ouvindo (Boal, 2006, p. 128-129).

Ainda de acordo com as palavras de Boal (2006, p. 130), “[...] este jogo é particularmente importante quando se quer, por exemplo, criar imagens de um tema para que ele não permaneça abstrato: burocracia, futuro, infância, saúde”. Pois bem, de minha parte, das diversas vezes em que trabalhei sobre tal jogo, jamais me ocorreu direcioná-lo para esse fim. E confesso que demorei algum tempo até entender o porquê de o grupo escolher justamente esse exercício como uma possível continuidade sobre a canção iorubana. E a resposta começou a se desenhar a partir de outra interrogação: com que objetivo eu trabalho sobre esse jogo com as minhas turmas?

Trabalho com ele no intuito de que as estudantes experimentem a sensação da importância de cada pessoa/peça para o bom funcionamento de algo grandioso, quer dizer, a própria engrenagem formada pelas pessoas envolvidas. Da mesma forma, quando, em nossa roda de conversa, perguntei às estudantes sobre que relação havia entre *Funga Aláfia* e a máquina de ritmos, Resiliente (2022, roda de conversa) respondeu:

[e]u acho que tem coisas parecidas, na vocalidade, Corporeidade e Coletividade. Eu acho que tem uma coisa de se colocar a partir do que tu vê do outro, também. Eu acho que o *Funga Aláfia* também permite que, mesmo que tu tá fazendo a mesma coisa que o outro, mas tu também tá te vendo a partir do outro. E acho que na engrenagem pode ter alguma coisa parecida, só que diferente, porque eu estou vendo o outro diferente, mas vou me colocar em relação àquilo.

Na segunda aula, comecei com o mesmo procedimento da primeira, sugeri as evoluções, a divisão em dois grupos que seguissem trajetórias diferentes e, depois, que os líderes dos grupos (professor Companheiro e professora Risonha) passassem a liderar juntos o grande grupo. Depois disso, pedi que formassem duas fileiras, cada grupo em uma delas, de maneira a formar duplas e que essas duplas passassem a se relacionar entre si, com olhos firmes nos olhos, com a exploração de diferentes níveis e distâncias. Também recomendei que experimentassem outros movimentos, diferentes dos movimentos da dança como a conhecemos, até o momento de se despedirem e retornarem à configuração circular, sempre sob o estímulo de *Funga Aláfia*. O diálogo que se estabeleceu entre os corpos, a partir dessa última proposição, foi bastante intenso e cheio de possibilidades. Percebi que, o que desenvolvemos naquele momento, era totalmente viável como exercício de contracenação.

A seguir, solicitei que retomassem o trabalho sobre a engrenagem, com a utilização da canção como referência sonora, conforme fizeram na semana anterior. Quando todos já haviam se inserido, firmado seu movimento e seu som, solicitei que se desfizesse a máquina e que o grupo se distribuisse pelo espaço, mas sem deixar de executar o movimento. Solicitei, então, que ressignificassem o movimento e transformassem-no em uma ação. Em seguida, retornamos ao círculo e pedi que cada uma ocupasse o centro da roda, executasse e nomeasse a sua ação, para que o grupo pudesse observar a ação individualmente, as quais registrei no caderno de notas. Ocorreu-me, então, que poderíamos dar seguimento a essa experimentação propondo a improvisação de uma cena criada a partir das ações descritas/executadas por cada participante.



Imagem 14 – Engrenagem. Da esquerda para a direita: Justo, Louca, Resiliente, Jocosa, Bacana, Risonha, Generosa e Companheiro.

Fonte: Foto de Dedy Ricardo (2022, Montenegro).

Na terceira aula, mais uma vez, debruçamo-nos sobre *Funga Aláfia*. Naquele momento, depois de um breve aquecimento corpóreo vocal, requisitei que revisitassem as ações criadas na aula anterior. Feito isso, pedi que formassem um único grupo e criassem uma cena improvisada na qual todas as ações criadas fossem utilizadas. A cena que apresentaram foi linda! Para sua criação, a turma inspirou-se no pequeno texto de Eduardo Galeano (1995, p. 31, tradução minha)⁹⁰, intitulado *Elas levam a vida nos cabelos*, no qual o autor fala sobre as mulheres escravizadas no Suriname, que, quando davam fuga, preparavam seus penteados de maneira que fosse possível armazenar sementes roubadas de seus senhores, que serviriam para a subsistência dos

⁹⁰ Eduardo Galeano (1940-2015) foi um jornalista e escritor uruguaio.

*palenques*⁹¹. Ao ver a cena⁹², fiquei bastante impressionada, pois, ainda que eu não tenha falado sobre isso com a turma, contei uma história muito semelhante a esta na escrita do meu projeto de tese, que, nesse caso, envolvia as mulheres afro-colombianas.



Imagem 15 – Ilustração da improvisação inspirada em ‘Elas levam a vida nos cabelos’. Da esquerda para a direita: Companheiro, Risonha e Louca. Ao centro: Bacana (Cachoeirinha, 2023).
Fonte: Arte de Giovanna Cruz.

O professor Companheiro conhecia a história dos escritos de Galeano e sugeriu-a ao grupo, que acabou por levá-la à cena, ao trabalhar com as ações criadas a partir de *Funga Aláfia*. Em síntese, a canção iorubana fez com que se chegasse à história das *amefricanas* (González, 2018, n. p.)⁹³ e a turma me devolveu essa história, em formato cênico, a partir da canção que lhes ofertei.

⁹¹ *Palenque* é a denominação utilizada em diversos países latino-americanos para designar os espaços que, no Brasil, conhecemos como quilombos.

⁹² Lamentavelmente, o ângulo no qual a câmera estava posicionada não captou as imagens da improvisação. A ilustração (Imagem 15) foi criada pela estudante Giovanna Cruz, a partir de uma descrição que fiz da cena e de fotos das pessoas participantes. Por tratar-se de uma idealização da cena, preferi omitir o uso das máscaras nesta imagem.

⁹³ Lélia González (1935-1994) foi uma professora, filósofa, antropóloga, além de ter sido uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado no Brasil e do Grupo Olodum. Em suas palavras, “[...] a América, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas* /*amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial

Neste ponto, faz-se necessário reexaminar o desconforto sobre o qual falei em *Sankofa*, isto é, na introdução da minha tese: as obras teatrais que produzia ao lado das crianças e adolescentes, na Oficina de Teatro e Cultura Negra, tematizavam a cultura, mas a proposta pedagógica que movia o trabalho ainda estava pautada pelo modo eurocêntrico de aprender/ensinar. Naquele momento, eu buscava estratégias pedagógicas afrocentradas para trabalhar com as temáticas levadas à cena e, nessa procura, encontrei os elementos da cultura negroafricana. No contexto da pesquisa na UERGS, no que lhe diz respeito, foi a canção, utilizada como recurso pedagógico, que trouxe a temática à cena. Poder-se-ia chamar essa sequência de acontecimentos de coincidência, em uma visão ocidental da vida. Como, no entanto, tenho procurado olhar para a existência a partir da cosmovisão africana, prefiro chamar de Circularidade, assunto sobre o qual me deterei atentamente no terceiro capítulo.

Foi apenas na terceira e última aula prática que me dei conta de que o fato de que as estudantes recorreram ao exercício da engrenagem/máquina, pode ter sido como um modo de assentar-se de forma segura, sobre uma experiência que elas já conheciam. Todavia, as ações que surgiram por decorrência da máquina de ritmos poderiam ter sido provocadas no momento em que sugeri relação entre as duplas, sem uma pausa para conversa, que se configurou como um espaço de racionalização da experiência. Observo, então, que foi a capacidade de escuta e a abertura do planejamento que possibilitaram a metodologia aplicada sobre *Funga Aláfia* nas outras universidades. A partir dessa conclusão, passei a conduzir o trabalho dessa forma, com todas as outras turmas.

na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada” (González, 2018, n. p.).

2.6 NÓS NÃO HERDAMOS A TERRA DE NOSSAS MAIS VELHAS, NÓS A TOMAMOS EMPRESTADA DE NOSSAS CRIANÇAS

Por intermédio da experiência com o trabalho realizado na UERGS sobre a canção *Funga Aláfia*, procurei desdobrar o conceito de Ancestralidade para que, desde perspectivas e abordagens inspiradas nesse conceito, possa-se desafiar o racismo epistêmico no campo da Educação.

Além disso, argumentei em torno da viabilidade de pensar a Ancestralidade tal qual uma poderosa força epistemológica, que fortalece a afirmação da existência, da relevância e da humanidade negra. Também expus as virtualidades do trabalho sobre a canção e a dança na busca pela presença, não tão somente como existência individual, mas como um conhecimento a partir do qual se pode experimentar e compartilhar a presença cênica em situações de representação ou de aprendizagem do Teatro.

Pessoalmente, entendo a Ancestralidade como uma maneira de juntar as peças do quebra-cabeça do Continente Mãe, que me foi negado, mas ao qual pertenço e que me pertence. Não me refiro às minhas ancestrais como seres que habitam um passado remoto, mas como presença que me constitui e me direciona para a construção do futuro. Ancestralidade é, para mim, o compromisso ético e político, que suleia minhas escolhas no campo artístico, pedagógico, acadêmico e pessoal. A tese que aqui apresento é, sem dúvida, uma celebração da minha Ancestralidade e também um modo de irradiá-la por onde eu ando, com a certeza de que não ando só. É também uma espécie de pacto com o ciclo que me faz ancestral daquelas que me sucederão, para quem devo tornar mais bela a caminhada, como possibilitaram o meu caminhar aquelas que vieram antes de mim.

Mate Masie

Para mim mudou a perspectiva de como eu ensino presença.

Eu sinto o coração como se fosse dentro do quadril, dançando funk.

Tem essa sensação ritualística, que é do teatro, mas também é da religiosidade, né?

É difícil alguém não ficar feliz cantando.

Aqui tem uma liberdade, é mais carnaval.

Eu vejo cores quentes, cor terra, marron e vermelho, quente.

Isso é muito mais próximo da escola.

Alguns exercícios, meio que eles te dizem... Tu precisa de uma experiência prévia do teatro pra chegar ali. Eu não queria que fosse assim, queria que fosse horizontal.

Eu guardo aquilo que ouço

3 **MATE MASIE - DIZER DE SI**

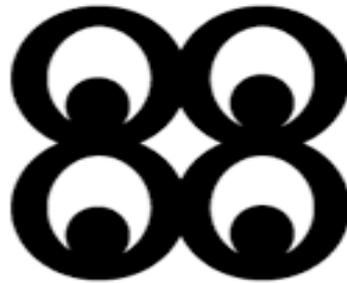


Imagem 16 – *Adinkra Mate Masie*.
Fonte: Carmo (2016).

Para este capítulo, elejo como título o *adinkra Mate Masie*, que simboliza o provérbio “Eu guardo aquilo que ouço”. Esse *adinkra* retrata dois pares de olhos bem abertos e, para Cláudio Zeiger⁹⁴ (2012b, n. p.), “o significado implícito na frase é a compreensão. Compreensão denota sabedoria e conhecimento, e também significa prudência de levar em consideração aquilo que foi dito por outra pessoa”. Parecer-me-ia curioso que um símbolo, que se refere ao aprendizado que se dá pela escuta, possa ter a imagem de olhos como representação, não estivesse eu habituada com a inseparabilidade, que é peculiar aos elementos formadores das culturas de matriz africana.

Iniciarei esta seção com a apresentação da brincadeira da Peneira, conforme Jacqueline Baumgratz e Celso Pan. Em seguida, com auxílio dos escritos de Leda Maria Martins (2021), Vanda Machado (2019), Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2022), Cuti Silva (2010; 2019) e Antonio Filogenio de Paula Júnior (2014; 2019), abordarei o conceito de Oralidade e discutirei a linguagem nomeada como *politicamente correta* sob outro prisma, ao tomar como pressuposto a atribuição da palavra nas tradições afrodescendentes.

⁹⁴ Cláudio Zeiger é fotógrafo e pesquisador brasileiro.

Como desdobramento apurado durante a pesquisa de campo, no que concerne à Pedagogia do Teatro, falarei como a brincadeira da peneira pode ser eficiente como maneira de assenhorar-se da narrativa e da condução da própria história. Relacionarei essa ideia com a possibilidade de dizer de si por intermédio da arte teatral e sobre a criação cênica a partir de dados autobiográficos, característica do teatro performativo, ao tecer relações entre o trabalho realizado em campo e a produção teórica de Sílvia Fernandes (2011; 2013) e a escrita de Conceição Evaristo (1990; 2011) sobre a virtualidade da palavra poética como instrumento de subversão. E, no que tange à ERER, os ditos de Richard Serraria (2020) e os escritos de bell hooks (2013) se farão presentes para a reflexão sobre a cultura afro contemporânea (composição de letras de *rap*, preparação para batalhas de rima) e a instigante possibilidade de abordagem no trabalho desenvolvido no contexto da Educação Básica.

Para retornar à característica da ordem do que é indissociável, indicada no primeiro parágrafo deste capítulo, entendo que essa peculiaridade coloca nas entrelinhas de *Mate Masie* a palavra dita, seja pela boca ou seja pelo corpo. Quando se guarda aquilo que se ouve, é porque algo foi dito, seja pela fala, pelo canto, pela reza, pela dança ou pelo toque do tambor. Nesse contexto,

[a] palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/na oralidade os saberes, poderes, quererem são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também é. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva (Brandão, 2006, p. 98).

Nesta etapa da pesquisa, as palavras ditas por nós – e sobre nós – foram convocadas pela...

3.1 BRINCADEIRA DA PENEIRA

Na terceira aula, experimentamos a Brincadeira da Peneira, uma brincadeira cantada inventada pela professora e pesquisadora Jacqueline

Baumgratz⁹⁵ e pelo músico Celso Pan⁹⁶ (2004), inspirada nas rodas de verso e nas tradições afro-brasileiras. O objetivo dessa atividade era fazer com que as estudantes relacionassem essa brincadeira com práticas performáticas contemporâneas e tradicionais de cunho improvisacional, como as batalhas de rima e os duelos repentistas, além de estimular a criação artística de forma autônoma e autoral. Essa brincadeira foi o ponto culminante da aula, para a qual preparei uma sequência didática que se iniciou com um aquecimento corpóreo-vocal e, em seguida, foi permeada pelo exercício da palavra por meio de rimas, trava-línguas e com o experimento da língua do A, que me foi ensinada pela minha amiga, professora Gisela Habeyche⁹⁷.



Imagem 17 – Musical, Metida, Bola, Verdadeira, Espaçoso, Deducada, Determinado, Kryptonita e Fluida e Forte. Aula 2, na oficina na UFSM.

Fonte: Foto de Márcia Berselli (Santa Maria, 2022).

⁹⁵ Jacqueline Baumgratz é diretora de Teatro, atriz, cantora e escritora.

⁹⁶ Celso Pan é um músico brasileiro.

⁹⁷ Gisela Habeyche é atriz da Usina do Trabalho do Ator e professora do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. A língua do A é um exercício no qual desafiamos o grupo a entabular uma conversa, durante alguns minutos, substituindo todas as vogais das palavras que utilizamos pela letra A, com o objetivo de abrir espaços de ressonância vocal.

A Brincadeira da Peneira é embalada por uma canção que diz:

*Passa a peneira, menina!
Menino, vem peneirar!
Diga um verso com rima,
Quando a peneira parar!
Peneira, peneira,
Peneira a passar!
Peneira, peneira,
Quando a peneira parar!*

Considero importante dizer que, embora a Brincadeira da Peneira não se caracterize como uma brincadeira tradicional, mas sim um trabalho criado por um pesquisador e por uma pesquisadora, ainda assim considerarei fundamental sua inserção no trabalho de campo. Em primeiro lugar, porque ela congrega em si muitos aspectos que são oriundos das tradições afrodescendentes (o círculo, a peneira – presente em diversos terreiros –, a musicalidade, a proposição rítmica e o tambor, para citar os mais evidentes). Segundamente, porque foi essa a brincadeira que utilizei com minhas turmas da Oficina de Teatro e Cultura Negra, bem como nos cursos de formação docente que ministrei nas cidades de São Leopoldo e Estância Velha, momentos que aguçaram a minha curiosidade e me trouxeram a esta tese. Dito isso, sigamos com a descrição da brincadeira. Para a autora e o autor, essas rodas são marcadas pela inocência dos versos e pelo intuito de aproximação entre brincantes. Baumgratz e Pan (2004, p. 16) orientam que se brinque da seguinte forma:

(t)odos em roda cantam a música e, ao mesmo tempo, vão passando uma peneira cheia de versos. Quando a música para, a pessoa coloca a peneira na cabeça e recita um verso; se não souber, pode pegar um verso de dentro da peneira. Após recitar, a brincadeira prossegue. Os demais que estão na roda marcam a música na palma da mão. Nota: o ritmo da marcação de palmas pode ser como a do Batuque do Estado de São Paulo.

O Batuque do estado de São Paulo é denominado dessa forma porque, de acordo com Antonio Filogenio de Paula Júnior (2019, n. p.)⁹⁸,

⁹⁸ Antonio Filogenio de Paula Junior é batuqueiro, filósofo, mestre e doutor em Educação.

(a) região do médio Tietê, ou oeste paulista, é o lugar que foi gestado o batuque de umbigada, sendo o seu principal local de desenvolvimento as fazendas de cana de açúcar e café. Esta região compreende vários municípios que durante décadas conseguiram manter viva esta tradição e, mesmo após a escravidão não deixou de sofrer perseguições e a consequente marginalização de sua prática.

Todavia, minha pouca habilidade em relação às práticas percussivas fez com que eu adaptasse a canção para ser cantada em ritmo de baião, outro ritmo que, segundo a canção de Gilberto Gil⁹⁹, “vem debaixo do barro do chão”, com o qual eu tenho maior intimidade e que também tem sua origem ligada às culturas afrodescendentes, pois, segundo definição do Novo Dicionário Aurélio,

(b)aião é um gênero de música e dança popular da região Nordeste do Brasil, derivado de um tipo de lundu, denominado "baiano", de cujo nome é corruptela. Baião é, portanto, um dos tantos gêneros de música e dança de tradição afro-brasileira. [...]. Possivelmente o baião, como gênero ligado à canção popular brasileira é uma transformação ocorrida no século XX e levada à grande popularidade em meados dos anos 1940 através de Luiz Gonzaga (Ferreira, 2004, *online*).

Ainda no que tange às adaptações que fiz à proposta de Baumgratz e Pan (2004), ao longo dos anos, dentre elas está a utilização do bumbo leguero, tambor afro-gaúcho. Há também o fato de que, em algum momento, deixei de propor que as estudantes colocassem a peneira sobre a cabeça para dizer o verso – por esquecimento, certamente. Devo retomar essa ação, agora que a releitura a trouxe de volta à memória, por considerar que tal imagem é bastante expressiva cenicamente. E, por fim, costumo solicitar que, no momento de sua récita, a pessoa se coloque no centro da roda, ou seja, na berlinda cênica.

Sobre os versos que foram colocados dentro da peneira, fiz uma pesquisa que resultou na seleção de 50 quadras populares (Anexo E). As quadras selecionadas primam pela ausência de ideias que se relacionem com o sexismo, racismo, misoginia, etarismo, lgbtfobia, enfim, quaisquer tipos de discriminação ou depreciação a quaisquer grupos sociais. O arquivo no qual

⁹⁹ Gilberto Gil é músico, cantor, compositor, multi-instrumentista, produtor musical, escritor e político brasileiro. O trecho citado foi extraído da canção *De onde vem o baião*, disponível em <https://open.spotify.com/track/4p9UXfBJn0YhLsBLq36Hy7?si=LXoSgVehTRax6eqnHdf5lQ&context=spotify%3Asearch%3Ade%2Bonde%2Bvem%2Bo%2Bbai>. Acesso em: 02 nov. 2023.

elas foram compiladas foi impresso, recortado e dobrado em diversos papezinhos, para que cada pessoa pegasse um único verso, quando chegasse na sua vez. Houve também diferentes contextos, anteriores à esta pesquisa, nos quais substituí as quadras por frases emblemáticas do pensamento de esquerda – em uma formação de líderes sindicalistas promovida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) – e ainda por frases de caráter feminista, em um encontro de mulheres sindicalistas.

Em dado momento, pareceu-me um tanto contraditório que eu trabalhasse com a Oralidade por intermédio de uma brincadeira que se utiliza da leitura e da escrita. Compartilhei essa reflexão com as participantes da primeira etapa da pesquisa, na UERGS, em nossa roda de conversa. Resiliente comentou que “[...] o papel serve como caminho de entendimento, nesse primeiro contato [...] eu vejo como uma etapa de construção [...] o papel dava um certo conforto” (2022, roda de conversa).

A professora Risonha (2022, roda de conversa), por sua vez, ponderou que

[...] o papelzinho é fundamental pra gente se soltar. Imagino que, com alunos, adolescentes, crianças, ele é um recurso. Talvez não venha ao encontro das tradições que tu tá pesquisando, o recurso escrito. Mas eu acho que pra chegar nesse outro lugar que tu deseja, da gente criar, da gente rimar, da gente pensar, foi super importante.

Suponho, então, que minha inquietação é, possivelmente, a manifestação de uma busca inócua por um purismo exacerbado e inalcançável, em relação ao trabalho sobre as manifestações afrodiaspóricas. Na percepção da professora Leda Maria Martins (2021, p. 32),

[...] esse tipo de raciocínio excludente deve-se em muito à falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, enfatizada pelo Ocidente, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento.

Não há necessidade de apartar a escrita e a leitura em uma atividade, como se isso pudesse macular uma suposta *essência* da Oralidade que tal atividade guardaria em si, ou enjeitar a escrita alfabética como meio de propagação de conhecimento. Trata-se, sim, de, conforme indicação das DCNERER, encaixar a

“[...] valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, **ao lado** da escrita e da leitura” (Brasil, 2004, p. 20, grifo meu). Com base nessa citação, acredito que seja

[p]ertinente e oportuna a colocação dos princípios da Oralidade e da Corporeidade ligados um ao outro, em par com a leitura e a escrita, que também caminham juntas. Assim como as duas últimas são a base do modelo de educação euro-ocidental, as duas primeiras são os pilares dos ensinamentos das tradições africanas e afro-brasileiras, o que não ocorre por uma questão de inabilidade desses povos para com a escrita, de modo algum (Lopes; Ricardo, 2022, p. 10).

Para Paula Júnior (2014, p. 192),

[e]ssa característica da transmissão geracional, tendo por base principal a oralidade, não inviabiliza a transmissão escrita, mas revela a importância dada pelo africano à palavra falada, que também demonstra boa parte da concepção de mundo do africano, a sua cosmogonia.

Em síntese, o objetivo não é solapar os modos convencionais de aprender/ensinar – ainda que isso fosse uma tarefa exequível – segundo a perspectiva eurocêntrica, mas sim legitimar a Oralidade como uma tecnologia de ensino vinda de outra matriz epistemológica, pois

[e]m ambos os contextos – na Pedagogia Teatral e nas manifestações artístico-culturais negro-brasileiras –, Oralidade e Corporeidade se apresentam como tecnologias de ensino, como os planos, os programas, os livros, a lousa, os ambientes virtuais de aprendizagem e outros procedimentos, recursos e instrumentos pedagógicos aos quais nos habituamos na concepção de educação hegemônica instituída socialmente (Lopes; Ricardo, 2022, p. 11).

Há que se considerar, no entanto, que esse modo de ensinar/aprender não está relacionado ao eruditismo, mesmo porque

[a] inteligência pela inteligência é semelhante ao saber livresco, ou seja, é uma simples exibição de conhecimento do ponto de vista do que se leu ou estudou, mas sem benefício nem serventia na vida, nas relações, nas situações difíceis com as quais somos confrontados pelas circunstâncias reais. A inteligência deve estar a serviço do aprimoramento da comunidade e da busca pela alegria de seus membros (Lopes; Simas, 2022, p. 42).

Entretanto, para que a procura pela evolução e júbilo comunitário seja bem-sucedida, é necessário honrar a palavra. Para isso...

3.2 PASSA A PENEIRA, MENINA!

Em uma conversa em torno da pesquisa que aqui apresento, minha amiga e colega do GETEPE, Luciana Paz¹⁰⁰, questionou-me sobre o elemento central da brincadeira, ou seja, a peneira. Perguntou-me: qual é a função da peneira? Para que nós utilizamos a peneira? Refletimos que a peneira serve para peneirar, isto é, joeirar os grãos estranhos para que nos reste apenas o trigo. Peneiramos a farinha antes de fazer um bolo, para livrá-la dos grumos que se formam dentro do pacote e, assim, favorecer a mistura dela com os demais ingredientes. A peneira nos serve para depurar a substância com a qual trabalhamos, neste caso específico, a palavra. Essa operação de peneirar as palavras começou antes que os papezinhos tomassem lugar na peneira, quando fiz a escolha guiada pela ideia de que os versos que ali estivessem não reiterassem expressões pejorativas. E, sempre – nas primeiras aulas realizadas na oficina, em cada uma das universidades –, quando eu pedia às alunas e alunos que se apresentassem com uma virtude que reconheciam em si, que começasse com a mesma inicial de seu nome, tivemos mais uma etapa de *peneirar* palavras. Igualmente, quando eu propunha como exercício preparatório, antes da brincadeira da peneira, trabalharmos a ‘bola da rima’, em que jogávamos a bolinha enquanto buscávamos rimas, mais uma vez peneiramos as palavras de acordo com este critério – o da rima.

Zelamos pelas palavras porque entendemos que “[...] a palavra humana anima, põe em movimento e desperta as forças que se encontram estáticas nas coisas” (Lopes; Simas, 2022, p. 42). E, ao percebermos que a palavra traz consigo tais poderes, realizamos que ela pode mais do que aquilo que diz, uma vez que “[...] baseada na prática e na experiência, ela se relaciona à totalidade

¹⁰⁰ Luciana Paz é artista performer, professora de Teatro, mestra e doutora em Educação (PPGEDU - UFRGS).

do ser humano e, assim, contribui para criar um tipo especial de pessoa e moldar sua alma” (Lopes; Simas, 2022, p. 41).

Recordo-me, por exemplo, das palavras que eram interditas dentro da minha casa, quando criança – além dos ‘nomes feios’¹⁰¹ –, pois meus pais não permitiam que elas fossem pronunciadas por minhas irmãs e eu. Certamente, nessas proibições, havia uma expectativa relacionada ao tipo de pessoas que meus pais pretendiam criar, ao menos em relação ao emprego cuidadoso das palavras, em razão de que, “sendo agente mágico por excelência e grande transmissora de força, a palavra não pode ser usada levianamente” (Lopes; Simas, 2022, p. 43). Em função disso, não podíamos dizer o antônimo de sorte; não podíamos dizer o nome do ‘inimigo de deus’, nem do lugar onde ele, supostamente, viveria; e não era permitido, jamais, referir-nos uma à outra como ‘desgraçada’, em hipótese alguma. Minha mãe e meu pai acreditavam que tais palavras atraíam para nossa casa aquilo que elas nomeavam. Aprenderam sobre isso com meus avós, assim como eu aprendi com eles. Efetivamente,

[a] tradição oral, que não se limita aos contos e lendas, nem aos relatos míticos e históricos, é a grande escola da vida, recobrando e englobando todos os seus aspectos. Nela, o espiritual e o material não se dissociam. Falando segundo a compreensão de cada pessoa, ela se coloca ao alcance de todos (Lopes; Simas, 2022, p. 41).

A professora Vanda Machado (2019, p. 78) nos diz que “a cultura africana não é, portanto, algo abstrato, que possa ser isolado da vida”. Para ela,

[o] mundo humano é mais do que as coisas que estão ao seu redor, porque as pessoas fazem uso de símbolos, entre os quais a palavra, cujo conteúdo reproduz, no simbolismo, o mistério do conhecimento, assim como, a exemplo do povo de santo, tende-se a considerar a palavra como sagrada, criadora e ligada a todas as coisas (Machado, 2019, p. 81).

Em concordância e complementaridade para com o pensamento de Vanda Machado, Lopes e Simas (2022, p. 41-42) afirmam que

¹⁰¹ Esta era a forma como meus pais se referiam às palavras de baixo calão.

[o] conhecimento, ligado ao comportamento do ser humano e da comunidade, não é uma matéria abstrata que possa ser isolada da vida. Ele deve implicar uma visão particular do mundo e uma presença particular nesse mundo concebido como um todo, em que todas as coisas se ligam e interagem.

Há que se considerar que tal ensinamento, que perpassa ao menos quatro gerações da minha família, não se deu em um momento agendado, reservado e escolhido para a aprendizagem desse ‘conteúdo’, algo como: ‘hoje vamos falar sobre palavras que atraem coisas indesejáveis para o nosso lar’. O aprendizado aconteceu no contexto da vida, da experiência cotidiana, a cada vez que uma dessas palavras era emitida e, imediatamente, repelida pelas pessoas responsáveis pela nossa educação e pela nossa inserção na comunidade familiar. Nesse ambiente, é possível indicar ao menos duas peculiaridades em relação à função da Oralidade na perspectiva das filosofias africanas: a transmissão de conhecimentos e a mobilização de forças imateriais. Nesse contexto,

[a] transmissão oral do conhecimento é o veículo do poder e da força das palavras, que permanecem sem efeito em um texto escrito. O conhecimento transmitido oralmente, pelo Verbo atuante, tem o valor de uma iniciação, que não está no nível mental da compreensão, porém na dinâmica do comportamento (Lopes; Simas, 2022, p. 42).

De acordo com a professora Leda Martins (2021, p. 32),

[...] a filosofia africana leva em conta toda uma gama de conhecimentos da performance oral que como significativa para inscrição das experiências de temporalidade e para a sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu, que desqualificava a África como continente pensante.

Cabe dizer que nossos ouvidos estão abertos ao mundo, não apenas aos nossos familiares, como nos exemplos citados em relação ao clã dos Machado. Da *boca do mundo*, porém, nem sempre ouvimos palavras que nos edificam ou nos protegem. E, conforme o sentido expresso no *adinkra* que nomeia este

capítulo, se guardamos aquilo que ouvimos, guardamos também aquilo que é dito sobre nós. Como exemplo, trago um episódio que aconteceu durante o trabalho de campo na UFSM, quando a aluna Bola (2022, roda de conversa), que se autodeclara parda, trouxe a seguinte referência, de suas memórias da infância:

Eu lembro que, na Capoeira, a gente cantava uma música, que eu demorei muito tempo pra descobrir o que eu cantava e só repetia, né? Era '*quebra mi cumugê, ô maca*¹⁰²!' E eu não sabia o que era aquilo que falava. Muito tempo depois, me disseram, que falavam pros negros, foi a assim que eles começaram a pegar a língua portuguesa, ficavam repetindo o que o senhor falava pra eles, que era '*quebra o milho ligeiro, macaco!*' Quando eu descobri, me deu um baque, sabe? Me quebrou ao meio.

No que diz respeito à congregação de forças imateriais, questiono: que tipo de força – ou sentimento – uma oitiva como essa desperta em uma criança? Por outro lado, que tipo de conhecimento construímos acerca de nós mesmas, se estamos cercadas por expressões aviltantes com as quais procuram nos definir? A resposta para esse questionamento passa, certamente, pela atenção ao fato de que aqui lidamos com uma visão de mundo na qual “[...] a palavra, que tira do sagrado seu poder criador e operativo, está em relação direta, tanto com a manutenção quanto com a ruptura da harmonia, no ser humano e no mundo que o cerca” (Lopes; Simas, 2022, p. 43). Convém lembrar que a experiência de Bola não é, de forma alguma, um caso isolado. Em nossas experiências negras, o sentido dessas expressões faz com que a pretensa superioridade branca nos seja transmitida em uma aprendizagem perene e cotidiana. Nós as escutamos amiúde, no rádio, na televisão, nas palavras de pessoas que nos cercam, em todos os ambientes que frequentamos, inclusive – e principalmente – na escola. É lá que, muitas vezes, apercebemo-nos da nossa diferença pela via mais dolorosa, a via que “nos quebra ao meio” (Bola, 2022, roda de conversa): a via do racismo.

¹⁰² A seguir, acrescento o link de um vídeo, que traz uma explicação semelhante à que Bola descreve sobre a referida música. Embora a letra da qual se fala no vídeo não seja exatamente igual à da história contada por Bola, atribuo a diferença entre ambas às pequenas variações regionais que são comuns em diversas expressões da Oralidade afro-brasileira e mesmo de origens diversas. VOCÊ SABE O QUE É QUEBRA LAMI CUMUGÊ MACÁ?

O dramaturgo Cuti aponta que nossas características são diuturnamente descritas de modos infames. “Os cabelos, ao invés de crespos, são duros. O nariz, ao invés de largo, é chato. Os lábios, ao invés de carnudos, são grossos” (Cuti, 2019, comunicação oral)¹⁰³. Nesse contexto,

[c]rianças afrodescendentes são marcadas pelo recalque, pela descaracterização da sua cultura e dos seus valores para a legitimação da ideologia da inferioridade e conseqüente dominação ideológica. Por serem assim submetidas à desqualificação da sua história e cultura, essas crianças sentem-se rejeitadas e sem condições de assimilar conteúdos e valores que lhe são estranhos (Machado, 2019, p. 68).

Com base no pensamento expresso por Vanda Machado (2019), na citação acima, podemos intuir que a manifestação da linguagem racista no ambiente escolar, que fere e inferioriza subjetividades racializadas, é um dos fatores que faz da escola um espaço pouco acolhedor para pessoas não brancas. Não é à toa que, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2019, jovens negras(os/es) aparecem como maioria nas estatísticas de evasão escolar na Educação Básica, com um índice alarmante de 71,1%¹⁰⁴ das(os/es) estudantes que abandonam os estudos entre os 14 e os 29 anos. Evidentemente, há uma série de circunstâncias que cercam o afastamento da escola – como a necessidade de contribuir com a renda familiar, por exemplo – mas, muito provavelmente, tais circunstâncias interseccionam-se com a opressão racial vivenciada por essas pessoas e tornam mais penosa sua permanência na escola.

Apesar disso, na visão do professor Companheiro (2022, roda de conversa), “as palavras são construções históricas, que a gente aprende a usar, que a gente ensina a usar, e que a gente pode mudar”. Há, sem dúvida, uma

¹⁰³ Cuti é o pseudônimo de Luiz Silva, escritor, poeta e dramaturgo negro brasileiro. Essa fala foi anotada durante a defesa da dissertação de mestrado da professora Pâmela Amaro, em 26 de julho de 2019. Cuti foi um dos avaliadores da referida dissertação, nomeada *Sarau, Sopapar, Aquilombar: o sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre*.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 18 set. 2023.

parte da população cuja incapacidade de escuta a leva a zombar do engajamento para com uma linguagem chamada politicamente correta, também conhecida desdenhosamente nas redes sociais como *mimimi*. Por outro lado, percebo que há uma parcela da sociedade interessada e comprometida em *medir suas palavras* – para usar uma expressão popularmente conhecida. Certamente, tal postura política é orientada pela ação persistente dos Movimentos Negros, que “[...] reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana” (Gomes, 2017, p. 38). Por conta desse aprendizado, há pessoas que procuram se comunicar com a utilização de uma linguagem atravessada pelo sentimento de empatia. Possivelmente, isso acontece porque começa a existir uma consciência de que, “[...] para a infância, é muito fácil e muito rápido causar um dano. Ao mesmo tempo, é muito fácil mudar a percepção” (Kaercher, 2022, comunicação oral)¹⁰⁵. Essas pessoas agem de acordo com uma compreensão expressada nas DCNERER (Brasil, 2004, p. 12), segundo a qual há o entendimento da necessidade de “[...] ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana”.

Até mesmo a palavra *negro*, esgotada pelo seu uso pernicioso, tornou-se ferina. Afinal, o que vem a ser uma *lista negra*, senão uma lista de pessoas que são, por alguma razão, indesejáveis? E o *mercado negro*, não é o mesmo ao qual chamamos de mercado pirata, ou mercado clandestino? Quando alguém se refere a uma *fase negra* de sua vida, não quer dizer que esse foi um período difícil, ou um momento pelo qual esse alguém não se orgulha de ter passado? Algum desses exemplos é edificante? E quanto aos adjetivos que costumamos

¹⁰⁵ Fala de Gládis Kaercher, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e do curso de Pedagogia, na mesma universidade, na disciplina Educação das Relações Étnico Raciais, em 2022.

ouvir logo depois dela? Negro ladrão, negra suja, negro preguiçoso, negra lerda. Não é de se admirar que busquemos eufemismos para nos referir à cor de nossa pele e que tenhamos o desejo de tomar distância de uma palavra “[...] usada em diversos contextos para demarcar significados negativos e também utilizada pelo racismo para caracterizar a suposta inferioridade dos africanos de pele escura” (Cuti, 2010, p. 46). Uma criança é capaz de entender, ou melhor, eu mesma entendia bem quando alguém dizia que havia uma *nuvem negra* que pairava sobre o ambiente em que estávamos. Eu sabia que o que pairava sobre o lugar era ruim porque era negro. Eu também já sabia que era uma criança negra e, conseqüentemente, eu também devia ser ruim.

No entanto,

[...] tendo a palavra em foco servido para ofender, no momento em que o ofendido assume-a dizendo ‘eu sou negro’, o que ocorre é que ele dá a ela um novo significado, ele positiva o que era negativo. Aqui acontece algo estranho para quem ofende. Se a palavra perde o poder de ofender, ele, o ofensor, perde um instrumento na prática (discriminação) e na manutenção psíquica (o preconceito) do racismo (Cuti, 2010, p. 46).

E, por isso mesmo, “não empregar socialmente a palavra ‘negro’ é impedir a transformação do seu significado negativo para positivo, é abortar o processo iniciado pelos próprios negros na busca de sua cidadania” (Cuti, 2010, p. 48). Dentro de tal lógica, o movimento criado por Aimé Césaire¹⁰⁶, na década de 1930, chamou-se *Negritude*.

Da mesma forma, Abdias Nascimento criou, em 1944, o Teatro Experimental do *Negro* e, em 1978, insistiu para que se batizasse o Movimento Unificado *Negro* dessa forma. Também por essa razão, Oliveira Silveira e o grupo Palmares¹⁰⁷ celebraram, pela primeira vez, em 20 de novembro de 1971, o Dia da Consciência *Negra*. E, para honrar a caminhada desses mestres que

¹⁰⁶ Aimé Césaire (1913-2008) foi poeta, escritor, dramaturgo e político martinicano.

¹⁰⁷ Oliveira Silveira (1941-2009) foi poeta, escritor, professor e militante negro, fundador do Grupo Palmares e idealizador do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro de 1971.

vieram antes de mim, esta pesquisa foi intitulada *Mpuannum* - Pedagogia do Teatro e Cultura *Negra*.

De minha parte, ao longo do processo de pesquisa, comecei a olhar para a questão da utilização das palavras por um outro prisma. Comecei a entender as expressões que nos desonram do mesmo modo como as palavras que eram banidas da minha casa na meninice. Acreditar na palavra, como “guardiã dos segredos da vida e da morte” (Santos, 2012, p. 38), instiga-me à ponderação sobre a energia nociva que circula em torno das palavras e expressões que nos indignam, que não contemplam nossa humanidade. Hoje, entendo este como um novo ensinamento da velha sapiência: não quero ouvir aquilo que não quero guardar. Desautorizo falas que maculem a minha dignidade. Não permito que se diga sobre mim – ou sobre o meu povo – palavras que firam a minha Ancestralidade. Por certo, foi esse mesmo saber que me inspirou na busca por quadras populares que fossem isentas de qualquer tipo de agressão, não apenas no que diz respeito ao povo negro, mas em defesa de todas que possam ser atingidas por algum tipo de hostilidade verbal, pois “nós, negros, temos de combater intransigentemente qualquer tipo de preconceito” (Nascimento *apud* Brasil, 1998, n. p.).

Interditar as palavras que violam nossa integridade moral, porém, não é o bastante para que possamos subverter o *status quo*. É preciso tomar a palavra e assenhorar-se dela, para utilizar sua força a nosso favor. Conforme as DCNERER, é urgente

[...] criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

Verdade seja dita, reverter as palavras em nossa legítima defesa é mais uma estratégia da Oralidade que aprendemos com nossos antepassados, para os quais

[o]s cantos, durante o batuque, funcionavam como troca de informações, louvação aos seus deuses ou antepassados, transmissão de mensagens amorosas ou planejamento de rebeliões ou fugas. Como os escravos de origem bantu possuíam um repertório linguístico comum, utilizavam-se de palavras e metáforas, quase sempre inspiradas nos fazeres da fazenda – não perceptíveis ao senhor ou a algum estranho que estivesse próximo (Santos, 2012, p. 49).

E, ainda hoje, expressamo-nos por meio da Oralidade para nos salvaguardar, para nos narrar e nos afirmar, seja por intermédio das letras de *rap* de Linn da Quebrada¹⁰⁸, Preta Rara¹⁰⁹, Mano Brown¹¹⁰ e Emicida¹¹¹, para citar apenas alguns nomes. Também nas batalhas de rima e no *slam*, com as vozes de Cristal¹¹², Carol DallFarra¹¹³, e Mona Brutal¹¹⁴, ou nos sambas enredo, ou mesmo na retórica pungente de homens como Sílvio Almeida e de mulheres como Sueli Carneiro¹¹⁵ e as irmãs Marielle e Aniele Franco¹¹⁶. São nomes do nosso tempo, mas trazem em sua voz “todas as nossas vozes, recolhe(m) em si as vozes mudas caladas, engasgadas nas gargantas” (Evaristo, 1990, *online*)¹¹⁷.

Vivemos em um estado brasileiro que, frequentemente, gaba-se do seu inverno à moda europeia. Aqui, pessoas negras, brancas e indígenas costumam cantar, mui orgulhosamente, o hino rio-grandense¹¹⁸, cuja letra

¹⁰⁸ Linn da Quebrada é cantora, compositora, atriz e ativista social trans brasileira.

¹⁰⁹ Preta Rara (nascida Joyce da Silva Fernandes) é *rapper*, professora, historiadora, feminista e ativista brasileira.

¹¹⁰ Mano Brown (nascido Pedro Paulo Soares Pereira) é um *rapper* e compositor brasileiro.

¹¹¹ Nascido Leandro Roque de Oliveira, Emicida é um *rapper*, cantor, compositor e apresentador brasileiro.

¹¹² Cristal Rocha é uma *slammer* e *rapper* brasileira.

¹¹³ Carol DallFarra é *rapper*, *slammer* e estudante universitária brasileira.

¹¹⁴ Mona Brutal é *rapper*, empresária e produtora cultural.

¹¹⁵ Sueli Carneiro é filósofa, escritora e militante negra.

¹¹⁶ Marielle Franco (1979-2018) foi socióloga, ativista e política brasileira. Foi brutalmente assassinada, vítima da violência política contra as mulheres, em 14 de março de 2018. Anielle Franco é professora, jornalista e ativista brasileira. Atualmente, ocupa o cargo de ministra da Igualdade Racial, no Brasil.

¹¹⁷ Trecho do poema *Vozes Mulheres*, de Conceição Evaristo, doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, romancista, ensaísta e poetisa, atuante nas áreas de Literatura e Educação com ênfase em gênero e etnia.

¹¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8U5NMH3cpsY&ab_channel=golaudio. Acesso em: 02 nov. 2023.

afirma que “povo que não tem virtude acaba por ser escravo”¹¹⁹, frase na qual as entrelinhas traduzem o pensamento racista escamoteado. Assim, parece-me auspicioso que comecemos a narração de nós mesmos ao reconhecer e cantar nossas virtudes. Em seguida, podemos contar nossas façanhas para que, elas sim, “sirvam de modelo à toda terra”¹²⁰, afinal sobrevivemos às reiteradas tentativas de extermínio que nos impuseram desde o início da desventura colonial. E entendo que brincadeira cantada da peneira, na qual peneiramos palavras, possa ser o primeiro passo de um caminho viável para que se possa, por meio do exercício do Teatro, na Educação Básica...

3.3 DIZER DE SI



Imagem 18 – Elaboração das quadras pessoais. Da esquerda para a direita: Esperançosa, Paciente e Notável.

Fonte: Foto de Dedy Ricardo (Pelotas, 2022).

Lembro de ter trabalhado com a Brincadeira da Peneira pela primeira vez no ano de 2014, com uma turma de crianças dos anos iniciais, na Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe, em São Leopoldo. Naquele momento, já

¹¹⁹ Informações a respeito da discussão sobre o trecho do hino disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=lvfMzOy-2wg&ab_channel=RedeTVT. Acesso em: 02 nov. 2023.

¹²⁰ Trecho do Hino Rio-grandense.

reconhecia nela a viabilidade da abordagem de uma série de noções teatrais (Icle, 2011), como a capacidade de exposição de si, da ocupação do espaço, da oralidade, da musicalidade, da utilização da voz cantada de forma lúdica. Além dessas noções, participantes da pesquisa indicaram que também poderiam ser tratadas a partir dela as noções de improvisação, visão, ritmo, estado de jogo, regra estabelecida, relação, individualidade, respeito, generosidade¹²¹, dedicação, convenção, imaginação, ritual, tempo de cena, criação, palavra, escuta, rima, composição, expressão, flexibilização de ponto de vista, autoconhecimento, autoestima, movimento, coletividade, consciência corporal, dimensões e direções.

Entretanto, foram as experiências em campo que me trouxeram a compreensão de que “ela é também um mote para a criação cênica a partir de dados autobiográficos, nesta perspectiva na qual eu venho trabalhando” (Diário de campo, 2023). Para que se entenda melhor como cheguei a tal entendimento, é necessário seguir a descrição da condução da terceira aula que ofereci aos grupos que participaram da pesquisa.

Depois da Brincadeira da Peneira, as turmas foram divididas em grupos e propus, então, que cada grupo criasse, coletivamente, um verso dedicado a uma(um) das(dos/des) suas(seus) integrantes, utilizando-se das rimas citadas no jogo ‘a bola da rima’, da virtude com a qual a pessoa havia se apresentado e a forma das quadras populares que retiraram da peneira. Combinar a inicial do nome a essa ideia se deve ao fato de que esse arranjo facilita a incidência da aliteração, figura de linguagem fartamente empregada nas letras de *rap* e cuja presença é uma característica fundamental dos trava-línguas. Para a professora Vivian Albertoni (2023, comunicação oral)¹²², a

¹²¹ Ao ser perguntada se generosidade constituía uma noção teatral, a estudante Generosa respondeu “sim, no teatro que eu quero ensinar, sim” (Generosa, 2022, roda de conversa).

¹²² Vivian Albertoni é professora de Literatura e Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFRGS. Essa informação foi compartilhada no dia 27 de setembro de 2023, por meio de uma mensagem de *WhatsApp*, por fazer referência e tratar-se do assunto em questão.

[a]litteração é um procedimento, um método, para se criar ritmo em um texto, tanto falado, quanto escrito, através da repetição de sons, de fonemas. Isso pode ser feito, por exemplo, com a mesma letra iniciando quase todas as palavras. Ou com determinado som, mesmo que ele seja de letras diferentes, mas o mesmo som, aparecendo naquele texto, para lembrar alguma outra coisa do mundo real. Por exemplo, a gente tem sons de S, de C, de X, de CH, em português, né? E que lembrem o barulho do mar, o barulho das ondas quebrando na praia. Isso é uma estratégia possível para que, na hora da leitura, se imagine. E para que, na hora da oitiva, na hora que você ouve alguém dizendo esse texto, em voz alta, a gente seja envolvido por uma camada a mais de significado e de ritmo, que é o que importa, muitas vezes, na forma como um texto nos encanta.

Desde o início, minha intenção era que fossem produzidos versos para todas(os/es) as(os/es) integrantes do grupo, porém solicitei apenas um e, à medida que isso ficou pronto, sugeri que escrevessem outro e assim sucessivamente, até que todas(os/es) tivessem seu próprio verso. Costumo fazer assim para que as(os/es) participantes não se sintam pressionadas(os/es) com uma tarefa que lhes pareça muito laboriosa. Para tal atividade, reservei em torno de 20 minutos, durante os quais as(os/es) estudantes pareciam se divertir bastante na composição dos versos. Sobre esse momento de criação conjunta, a aluna Inovadora comentou que o trabalho

[c]ria uma certa autonomia individual e também uma aproximação do grupo. Isso é uma consequência, né? Em uma turma de escola, acaba criando um certo laço, porque eles acabam se conhecendo e elogiando uns aos outros. Não fica aquela coisa de comparação e de intriga, mas cria autonomia e protagonismo, tanto com o grupo quanto individualmente (Inovadora, 2022, roda de conversa).

A estudante Trabalhadora também faz referência ao trabalho sobre a individualidade e a alteridade que a brincadeira propicia. Sobre essa questão, ela diz:

[e]u adorei a música! Eu gosto bastante de atividades musicais em oficinas. Dá uma atmosfera, uma *vibe*, uma energia diferente, sintoniza todo mundo. Também tem um momento nosso, de protagonizar, no centro da roda, mas também de trazer alguma coisa pra alguém (Trabalhadora, 2022, roda de conversa).

Entretanto, foi durante esse momento da aula, com a turma da UFRGS, que,

[o]bservando o primeiro grupo, percebi que Amiga Ambiciosa parecia pouco à vontade com o verso que lhe era imputado pelo grupo. Leal falava em usar a palavra *venenosa* para construir uma rima, a qual ela refutava, mas sem muita veemência, de forma que a palavra foi utilizada. No momento em que os grupos me apresentavam os versos, perguntei à Amiga Ambiciosa se ela estava confortável com o verso que lhe coube, ao que ela respondeu que mais ou menos, mas como se tratava de uma brincadeira, estava tudo bem. Comecei então a falar

sobre a importância de que ela se identificasse com o verso que os colegas compuseram e que, caso contrário, o verso deveria ser refeito, até que estivesse a seu gosto. Esta reflexão provocou em Amiga Ambiciosa uma reação inesperada, pois ela começou a chorar. Nós a consolamos e entendemos o quanto tinha sido importante que isso tivesse acontecido, falamos sobre alteridade, empatia, autoestima (Diário de campo, 2023).

Embora a circunstância descrita tenha se passado com uma estudante que se autodeclara branca, ela gera, sem dúvida, uma série de reflexões que podem servir à ERER. Nesse quadro, Amiga Ambiciosa foi associada a uma palavra que não a contemplava, isso a aborreceu, mas, ainda assim, ela manteve uma postura passiva diante de tal colocação. Apenas quando foi confrontada com a impressão que eu tive sobre o seu comportamento, não pôde evitar a demonstração do quanto aquela palavra a havia ferido e, assim, sensibilizar as(os/es) colegas em relação ao seu sentimento. E percebo que muitíssimas vezes eu estive nessa mesma situação. No entanto, não havia a oportunidade de falar sobre meus sentimentos, mas havia a imperatividade de lidar sozinha com eles, mesmo sem ter maturidade suficiente para entender e reagir apropriadamente.

Quando propus que as rimas se servissem das virtudes apontadas pelas alunas, era justamente desse tipo de conjuntura que eu desejava escapar, o que não foi possível. Meu intuito era de que o verso fosse produzido a partir do reconhecimento de um atributo pessoal afirmativo, precisamente porque, assim como as discentes apontaram, também acredito que a Brincadeira da Peneira, do modo como eu a conduzo, é capaz de atíçar a autoestima das participantes.

Entendo que o trabalho sobre a autoestima é primordial para a ERER e aqui vale lembrar o significado da sigla: Educação das Relações Étnico-Raciais e, acrescente-se, para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira¹²³. Nessa labuta, educar para as relações é preliminar para que se possa ensinar sobre a história e a cultura. E estou convicta de que, uma das relações a ser educada, é a relação de si para consigo e para com seu pertencimento racial, pois, “se a pessoa não se reconhece, não se sabe, como

¹²³ O nome completo do documento que traz as DCNERER é Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena (Brasil, 2004).

é que ela vai poder se posicionar na vida?” (Radiante, 2022, roda de conversa). Além disso, deduzo que, para o desenvolvimento da EREER, retomar os modos de se relacionar, prover recursos pessoais e coletivos para que estes se constituam harmonicamente, deve ser uma ação amíúde e permanente. Creio que esse processo de *sankofar* seja elementar para “tornar possível um encontro saudável entre o negro e o branco” (Fanon, 2008, p. 81).

Isto posto, compreendo que reconhecer e expor uma virtude é uma forma de mostrar-se ao mundo da maneira como se quer ser vista por ele. Em sua experiência, Aguerriada narra que “[e]ra muito triste, quando eu saía na rua e via todo mundo olhando feio para as minhas tranças. E pessoas perguntando como eu lavava, também, pessoas brancas... Até a minha família perguntava, ‘Mas tu lava? Como que tu lava?’”.

Acredito que – e me arrisco a soar demasiadamente utópica – esse trabalho, no espaço escolar, pode ajudar no cultivo do amor-próprio, em um ambiente que é frequentemente hostil, no qual as pessoas racializadas costumam aprender a se odiar. E, quiçá, esse exercício possa auxiliar para que as pessoas brancas também reconheçam as virtudes que encontramos em nós, pois esse reconhecimento, conforme as DCNERER, “exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história” (Brasil, 2004, p. 12). Essas diretrizes indicam ainda que o discernimento da nossa dignidade impõe, também,

[...] que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil, 2004, p. 12).

Para dar continuidade ao relato sobre a elaboração dos versos, entendo que trabalhar sobre o próprio nome, e em torno de uma virtude que se lhe salta aos olhos, é uma lida que envolve informações personalíssimas. E, mais uma vez, o espiralar¹²⁴ do tempo me conduz à minha dissertação, na qual uma das

¹²⁴ De acordo com Martins (2021, p. 23), o conceito de tempo espiralar traz “[...] a ideia de que o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e

táticas, reveladas pelas atrizes para *segurar as rédeas* dos seus processos de concepção artística, era a de “tomar a própria existência como ato de criação” (Alcântara; Icle, 2014, p. 467). Isso quer dizer: trazer à cena histórias pessoais, narrativas sobre suas relações consigo mesmas, ou ainda relatos sobre suas antepassadas e suas famílias, de modo geral vivenciadas junto às suas famílias. Tal conduta

[...] se associa à emergência do teatro contemporâneo, que oferece às atrizes a oportunidade de não mais adotar o texto teatral de um autor branco, mas de se trabalhar com a própria história na cena, de engendrar sua própria autoria (Machado, 2017, p. 82).

Neste ponto, adentramos a seara do teatro performativo, termo cunhado por Josette Féral¹²⁵ para, conforme Sílvia Fernandes (2013, p. 8)¹²⁶, “[...] dar conta da aproximação cada vez maior da cena contemporânea com o acontecimento único e os gestos de autorrepresentação do artista performático”. Em tal esfera, guardar o que se ouve e o que se diz é essencial para a concepção da cena, pois o teatro performativo enseja o ponto de vista da realidade em consonância com a interpretação que a artista tem dessa realidade. De acordo com Fernandes (2011, p. 18, grifo meu),

[p]or recusar a adoção de códigos rígidos, como a definição precisa da personagem e a interpretação de um texto, o performer apresenta-se ao espectador como um sujeito desejante, que em geral se expressa em traços autobiográficos e tenta **escapar à representação e à organização simbólica que domina o fenômeno teatral**, lutando por definir suas condições de expressão a partir de redes de impulso.

contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológicas e cosmológicas que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como e Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem”. Por certo, o conceito de tempo espiralar, inaugurado por Leda Maria Martins e inspirado nas concepções filosóficas africanas sobre o tempo, é demasiadamente complexo para ser desenvolvido no espaço do rodapé. Entretanto, a utilização que faço dele neste trabalho se relaciona mais com a imagem poética que o termo suscita do que com a teorização sobre ele.

¹²⁵ Josette Féral é uma professora, pesquisadora, crítica e teórica franco-canadense, especialista no campo da teatralidade e da performatividade.

¹²⁶ Sílvia Fernandes é professora, teórica e crítica teatral brasileira que leciona na Universidade de São Paulo.

Identifico a representação e a organização simbólica, destacadas na citação anterior – que estão presentes na dramaturgia, na teledramaturgia, na publicidade, no cinema e na literatura –, com os adjetivos dos quais queremos fugir. Pondero que tais fatores educam para a desigualdade e a hierarquização entre raças, além de suscitar as palavras e expressões que dilaceram nossa honradez, no cotidiano. Como estratégia para evadir-se do encarceramento que elas estabelecem sobre nossas subjetividades, Nossa Senhora da Conceição Evaristo (2011, p. 9) nos diz que

[a] palavra poética é um modo de narração do mundo. Não só de narração, mas, antes de tudo, a revelação do utópico desejo de construir outro mundo. Pela palavra poética, inscreve-se, então, o que o mundo poderia ser. E, ao almejar um mundo outro, a poesia revela o seu descontentamento com uma ordem previamente estabelecida [...]. Optar por um fazer poético que se opõe ao discurso do poder estabelecido é, de certa forma, assegurar o direito à fala, pois, por meio da poesia, ocupa-se um lugar vazio, fazem-se ouvir novas vozes, novos modos e conteúdos discursivos, representativos daqueles, muitas vezes, silenciados pelo poder.

Muito me apraz pensar que a chance de tecer rimas, a partir de dados autobiográficos, é um modo de escapar de tais representações, uma vez que, “[...] para determinados povos, principalmente aqueles que foram colonizados, o poema torna-se um lugar de transgressão” (Evaristo, 2011, p. 9). Vejamos, a título de exemplo, as quadras criadas pelo grupo da UERGS, para as alunas Generosa e Jocosa.

1) eu me chamo Generosa¹²⁷
e tento ser muito gentil
sei que a vida é bela
E a beleza sutil.

2) Faço tudo pra te tirar
uma risada bem gostosa
eu quero é te encantar
prazer, sou ..., a Jocosa.

¹²⁷ Originalmente, ambas as quadras traziam os nomes reais das participantes, porém, pelas razões já colocadas, optei por preservar-lhes os nomes também nesse contexto.

Ao realizarmos a proeza de compor quadras como estas, de maneira coletiva, inspiradas pelos nomes e pelas virtudes, entendo que fizemos da sala de aula o lugar de transgressão citado por Conceição Evaristo. E, assim, tornamo-nos todas articuladoras, responsáveis e cúmplices de um ato de resistência.

Sobre as particularidades que circundam a concepção de teatro performativo, Fernandes coloca ainda que, no escopo dessa proposição,

[...] percebe-se que o desejo do real, onipresente na pesquisa teatral contemporânea, não é mera investigação de linguagem. Ao contrário, ele parece testemunhar a necessidade de **abertura do teatro à alteridade**, ao mundo e à história, em detrimento do fechamento da representação, predominante na década de 1980 (Fernandes, 2013, p. 4, grifo meu).

Creio que essa “abertura à alteridade”, sobre a qual Fernandes nos fala, é mais um ponto a ser somado com relação à cooperação mútua entre a Pedagogia do Teatro e a ERER. No compartilhamento de atributos de ambos os campos, o trabalho sobre a percepção e o respeito a outrem, bem como sobre o conhecimento de si própria, é matéria fundamental. Para a professora Radiante (2022, roda de conversa),

[é] muito importante, essa questão da alteridade e do autoconhecimento [...], o quanto a gente precisa se fortalecer pra dizer ‘não, não me senti confortável’ (Amiga Ambiciosa fala, chorosa, de modo ininteligível, sobre seu momento de instabilidade). Trabalhar com a alteridade, é trabalhar com o nosso limite e com o limite do outro. E com a nossa potência e com a potência do outro. É um eterno se ajustar.

Hoje, ao recordar a situação vivenciada e a necessidade de ajuste que ela demandou, ocorre-me que se, naquele momento, eu tivesse sugerido que a Amiga Ambiciosa compusesse um verso como réplica ao que a incomodava, estaríamos a iniciar uma aproximação com as batalhas de rima, que constituem uma manifestação artística improvisacional que, a cada dia, conquista mais adeptos e mais espaço nos centros urbanos pelo Brasil afora. Realidade que se dá, sobretudo, devido à participação significativa de pessoas negras, de modo que essa expressão não foge à alçada desta pesquisa. Durante o período

da investigação de campo, porém, ainda que eu tivesse me apercebido dessa possibilidade, poderíamos, no máximo, fazer uma breve experimentação dela, pois não havia tempo hábil para que pudéssemos esmiuçá-la. Entretanto, já havia planejado encerrar a parte prática da aula sobre a Brincadeira da Peneira com uma breve experiência sobre outra manifestação da...

3.4 CULTURA AFRO CONTEMPORÂNEA

Quando os grupos, divididos para a elaboração das quadras, sinalizavam que haviam finalizado a produção delas e que a cada integrante havia sido dedicada uma delas, voltávamos para nossa brincadeira cantada. Dessa vez, todavia, quando as estudantes iam ao centro da roda, ao invés de tirarem um papelzinho de dentro da peneira, elas diziam o verso que lhes havia sido dedicado. Em seguida, sentávamo-nos em círculo e eu propunha, então, que fizéssemos a tentativa de dizer os versos dentro de uma batida de *rap* simplificada, que eu tocava no tambor¹²⁸. Preciso confessar que, nesse ponto da aula, para exemplificar o trabalho, ao cantar meu próprio verso, eu costumava entregar o leguero para alguma voluntária que se atrevesse a tocá-lo. Procedia dessa forma porque, em razão da minha habilidade rudimentar para com o instrumento, não consigo cantar e tocar ao mesmo tempo. Em tal empreitada, tive a alegria de contar com a colaboração da professora Radiante, da estudante Generosa, da professora Valente e do estudante Espaçoso.

O *rap*, sigla que vem da língua inglesa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), é um dos aspectos que integram a cultura *hip hop*¹²⁹, assim como *MCs* (mestres e mestras de cerimônia), que têm como função cantar e/ou compor as letras de *rap*. A figura da *DJ*, por sua vez, é responsável pela criação dos *beats* e dos efeitos sonoros improvisados durante a *performance* da *DJ*. Outro elemento é o *breakdance*, a dança executada pelas bailarinas e bailarinos, conhecidos

¹²⁸ Com exceção da oficina na UFPEL, na qual nos levantamos e formamos novamente a roda enquanto exercitávamos o *rap*, conforme registrado no link.

¹²⁹ Credita-se a criação do movimento *hip hop* ao cantor, compositor, produtor e DJ África Bambaata (nascido Kevin Donovan), na década de 1970, em Nova York.

como *Bboys* e *Bgirls*. Por fim, temos o *Graffiti*, que constitui a expressão da visualidade do *hip hop*, que pode ser apreciada pelas ruas das cidades. Para o músico e professor Richard Serraria¹³⁰, o *rap*, bem como outras manifestações de arte urbana, apresenta-se como

[...] formas contemporâneas de 'griotismo'. Eu acredito que o *rap*, ele é neto do griot. Tu vê imagens de griots, ainda hoje, na Nigéria, falando em praça pública, é altamente visual, é altamente gestual. Isso é do *rap*, isso é a base do *slam*. Eu vejo isso como práticas griots [...], também vejo o *rap*, vejo o *slam* como práticas provenientes dessas matrizes africanas (Serraria, 2020, comunicação oral).

Na perspectiva de bell hooks, o *rap* pode ser interpretado como uma incitação à renovação da sociedade por meio da capacidade de uma escuta sensível. Em suas palavras, “[...] na cultura popular negra contemporânea, o *rap* se tornou um dos espaços onde o vernáculo negro é usado de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir – a escutar – e, em certa medida, a ser transformada” (hooks, 2013, p. 228).

Recordo-me que, em todas as turmas, houve uma certa dificuldade em engrenar o trabalho sobre as rimas. No que diz respeito ao momento de cantar os versos, era comum que aparecessem os problemas em relação à métrica, os quais buscamos resolver de modo rápido e coletivo. As quadras apresentadas, por sua vez, eram de uma simplicidade que, embora quase primária, não deixavam de ser encantadoras. Em contrapartida, a estudante Trabalhadora compôs um verso, individualmente, tão logo acabei de explicar-lhes a proposta, em menos de dois minutos, sem a utilização da escrita. Muito me impressionou a sensação de que, para ela, não havia separação entre a criação e a fala, quero dizer, a criação do verso e a fala aconteciam de maneira simultânea.

O tempo não gosta de nada que é feito sem ele, diz a sapiência ancestral. Por isso, valorizo tais passos, essa nova centelha. E confio que é dela que acenderei a fogueira que aquecerá a minha prática pedagógica, no final desta empreitada, ou melhor, no começo que ainda virá, quando eu voltar à sala de

¹³⁰ Richard Serraria é o nome artístico de Richard Belchior Klipp Burgdurff, cantor, compositor, poeta e mestre em Literatura Brasileira pela UFRGS.

aula na Educação Básica, quero ter em mente que, na espiral do tempo, não existe o fim. A vida é começo, meio e começo (Santos¹³¹ apud Leal *et al.* 2020). Quando este saber estiver assentado em mim, terei o tempo a meu lado e verei que o saber de fazer versos também se assentará nas estudantes que estarão comigo. E faço votos para que – quem sabe, um dia? – outras delas possam criá-los com habilidade/agilidade semelhante à que Trabalhadora demonstrou, naquele instante.

No que concerne ao trabalho com o *rap*, na relação com o espaço escolar, o aluno Determinado considera que

[a] gente tá trabalhando com coisas com as quais elas (as crianças) já convivem. Por exemplo, essa experiência de fazer um *rap*, ou um *funk*, uma coisa que tá no convívio, na vivência delas. Fazer ela entender aquilo como uma pontinha de arte, entender como teatro, entender de alguma forma. Eu fico pensando que, talvez, através disso, através dessas pequenas mobilizações, de pegar coisas do cotidiano delas, elas vão formando a cabecinha delas, a cabeça cultural. Sabe a ideia de capital cultural? Tendo uma experiência dessas, uma criança, eu acho que esse capital dela começa a ativar. Acho que impacta na formação (Determinado, 2022, roda de conversa).

Acredito que, ao entendermos que “[...] a consideração pela cultura dessas crianças estimula o crescimento do seu repertório, na frequência da comunicação e organização do conhecimento” (Machado, 2019, p. 90); compreenderemos, igualmente, a importância de mantermo-nos atentas às manifestações afrodescendentes celebradas no contexto em que estamos inseridas. Ou seja, é importante que também saibamos guardar aquilo que ouvimos das crianças e adolescentes com as quais trabalhamos, para que possamos aprender com elas e, da mesma forma, com toda a comunidade escolar que nos abarca.

Em suma, penso que o entendimento e a prática da Oralidade, em quaisquer das funções arroladas neste capítulo, podem ser muito proveitosos na área da Educação. Como virtualidade para o dizer de si mesmo, a narração de nossas histórias importa para além das ideias de representatividade e da

¹³¹ Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), conhecido como Nego Bispo, foi lavrador, poeta, escritor, professor convidado em universidades, pensador e liderança quilombola ou, como preferia ser reconhecido, “um tradutor dos saberes”.

constituição de nossas subjetividades, produzidas de acordo com o nosso próprio entendimento da realidade em que estamos inseridas. Não foram esses aspectos apontados suficientes, narrar nossas vivências pode intervir positivamente no propósito da reparação histórica, pela qual tanto peleamos. Digo isso porque, conforme o professor José Antônio dos Santos¹³² (2022, comunicação oral), para a comprovação de uso e permanência prolongada sobre os territórios, a validação virá por intermédio da Oralidade. O trabalho de geógrafos, antropólogos e sociólogos deve, a partir de relatos orais, produzir laudos técnicos que sirvam para certificar a posse da comunidade sobre a terra, de forma a garantir a permanência nos espaços e, quiçá, a ampliação do território inicialmente pleiteado. Nessa situação específica, a escuta e o registro da palavra, aliadas à memória comunitária, atuam substancialmente no sentido de garantir direitos sobre a terra aos quilombolas.

Como ferramenta para a manutenção e a transmissão oral de nossos conhecimentos, guardar o que se ouve é também uma parte significativa de uma metodologia de pesquisa que me encanta. Importa lembrar que foi a escuta atenta às atrizes que entrevistei durante o mestrado que me guarneceu de aparatos para a realização da Oficina de Teatro e Cultura Negra. Foi ao preservar suas falas que entendi que trazer elementos da cultura negra como referências para a criação teatral é uma ação efetiva no sentido de lhes conferir protagonismo. Por guardar suas palavras, compreendi que tais elementos constituem um modo eficaz de enegrecimento do currículo escolar em Artes. Por confiar no que delas escutei e resguardei, ousei experimentar esses elementos no ambiente da Educação Básica. Nesse cenário, por conta da fala e da escuta, a produção artística das atrizes negras extrapolou seu objetivo estético, sua função política, e veio a oferecer recursos para o campo da EREER, não apenas em sala de aula, mas também na formação de professoras.

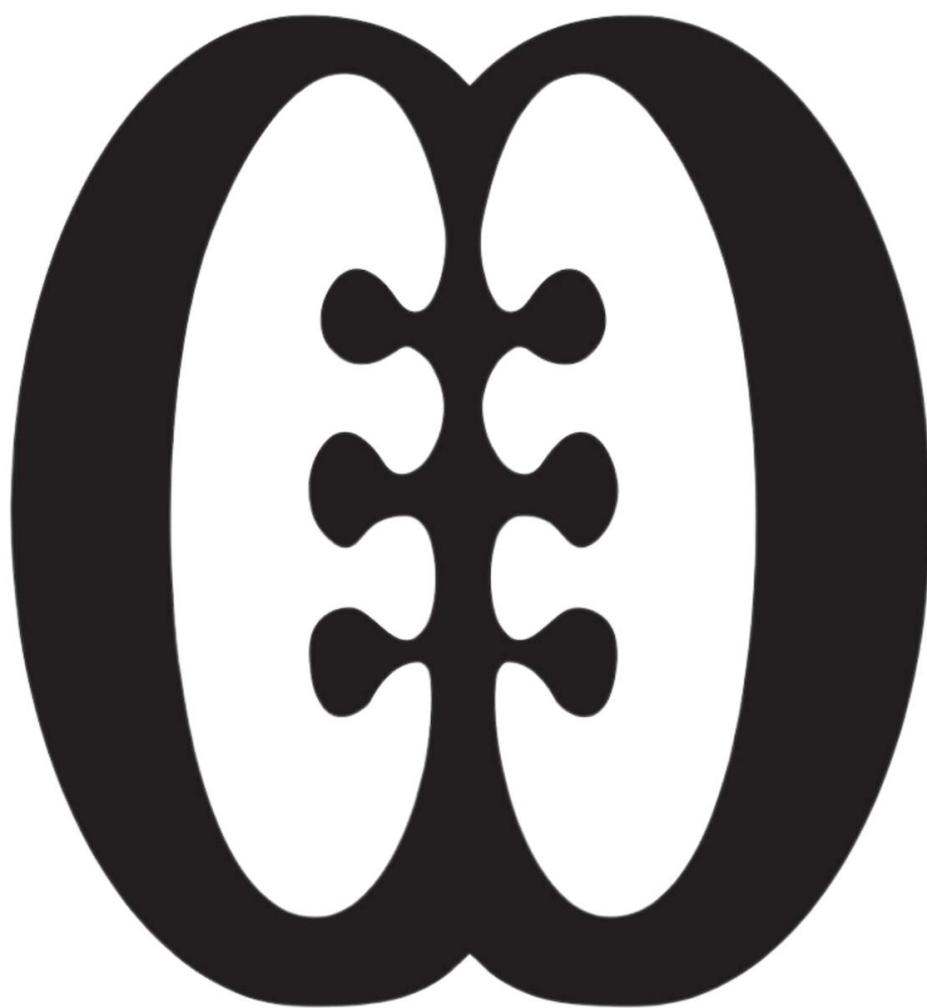
Como instigadora de energias impalpáveis, devaneio sobre a ideia segundo a qual a escola poderia compartilhar da intenção da minha família:

¹³² Fala do professor José Antônio dos Santos, professor da Faculdade de Educação da UFRGS, na disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2022.

defender suas crianças de palavras que possam machucá-las. Cuidar para que elas possam guardar dizeres que as levem à compreensão de que aquele é um espaço de acolhimento e proteção, para o qual elas anseiam voltar.

A abordagem da Oralidade, na perspectiva das manifestações culturais negras, no contexto da formação de professoras e, por consequência, à Educação Básica, é, por fim, um modo de trazer um novo respiro ao meio escolar. A propósito, serão mesmo *novos* esses ares e essas ações, aos quais acabo de me referir? Não, de forma alguma! Ou por outra, pode ser que, nesses lugares, nos quais a educação é consolidada a partir do modelo eurocentrista, esses aspectos aparentem ineditismo, mas eles não se constituem exatamente como novidade. Nos lugares nos quais são celebradas as manifestações culturais negro-africanas, é isso que se faz, há muito, muito tempo, desde sempre. Entretanto, a Oralidade, como tecnologia de ensino, não precisa estar restrita a esses lugares. Ela não é uma sabedoria obsoleta, uma herança longínqua, situada em um passado remoto e apartada do nosso tempo. Ao galgar espaço no ambiente acadêmico, ela é eficaz ferramenta na manutenção de nossos direitos, seja o direito a terra ou a uma concepção epistemológica que nos descortina diante da sociedade. Assim, percebo-a como um legado, uma prática filosófica que se atualiza e se transforma com o espiralar do tempo, ao nutrir-se do que é passado, para viver o presente e adentrar o futuro ancestral.

Ese ne Tekrema



A língua e os dentes

4 ESE NE TE KREMA - COMUNGAR O AXÉ

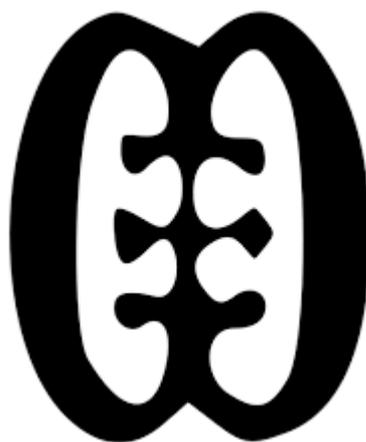


Imagem 19 – *Adinkra Ese Ne Tekrema*
Fonte: Carmo (2016).

O *adinkra Ese Ne Tekrema* sintetiza a expressão “Os dentes e a língua”. Ele simboliza a evolução, o aperfeiçoamento, o crescimento, a necessidade da amizade. Essa insígnia relaciona-se ao desenvolvimento vinculado ao trabalho em conjunto, assim como também está ligado à amizade e à interdependência (Carmo, 2016, p. 62). Os dentes e a língua cumprem funções interdependentes na boca, que, de acordo com Loua Pacom (2020, comunicação oral)¹³³, é a sua casa. Em suas palavras,

[p]ara comer, pra você saber que a comida é boa, a língua tem que provar, ah, tá muito boa a comida. E pra comer mesmo, pra engolir a comida, os dentes têm que fazer o trabalho deles, eles não podem brigar, é a amizade, assim, eles não podem brigar mesmo. É que... Essa frase é o resumo de tudo isso, então não sei como posso traduzir diretamente, pra deixar bem... em português.

Embora não nomeie especificamente essa simbologia, o mestre *griot* Sotigui Kouyaté¹³⁴ faz também referência a essa mesma imagem/ideia de

¹³³ Loua Pacom é músico, estudante do curso de Licenciatura em Música e proprietário de uma grife de moda afro, nascido na Costa do Marfim. Ao longo do ano de 2020, procurei-o por diversas vezes, ao considerar sua proximidade com a cultura Axante, já que seu país é próximo a Gana e o povo axante também habita aquela região. Essa informação foi compartilhada no dia 16 de setembro de 2020, por meio de uma mensagem de WhatsApp, por fazer referência e tratar-se do assunto em questão.

¹³⁴ Sotigui Kouyaté (1936-2010) foi um mestre, griot e ator, nascido no Mali, conhecido por sua atuação no teatro e no cinema, em África e na Europa.

mutualidade e menciona a possibilidade de conflitos que são característicos a essas relações. De acordo com ele,

[s]ão duas mãos que se esfregam para ficar bem limpas. Os dentes e a língua vivem juntos, coabitam a muito tempo, então, às vezes, a gente morde a língua. E a gente não vai cortar a língua e jogá-la fora, ou quebrar os dentes, só porque os dentes morderam a língua (Kouyaté, 2007, comunicação oral).

A escolha desse *adinkra* para nominar este segmento da tese se dá pelo fato de que ele sintetiza, a meu ver, muito sobre a cozedura a que me aventuro a partir deste ponto da escrita.

Neste capítulo, a partir dos elementos presentes na brincadeira cantada *Anatuê* – para a qual apresentarei uma descrição –, serão abordadas noções teatrais como interdependência, energia e estado de jogo, relacionadas com a filosofia *Ubuntu*. Em seguida, traçarei um encadeamento entre o trabalho apresentado pela turma da UFSM e o conceito de *cruzo*, com amparo teórico dos estudos de Luiz Rufino (2018) e Leda Maria Martins (2021). Aqui serão também discutidas as implicações referentes ao emprego de aspectos da religiosidade negra na construção de uma proposta pedagógica que pretende buscar caminhos para enegrecer a Pedagogia do Teatro, inspirada pela escrita de Inaicyra Falcão dos Santos (2008) e Tássio Ferreira (2021).

Trarei elementos para a compreensão de que a Circularidade não diz respeito tão somente à distribuição espacial do grupo, mas, primordialmente, ao princípio dinamizador da Energia Vital/Axé que circula nas pessoas que compõem o grupo e entre elas, especificamente. Procurarei estabelecer uma vinculação entre a Energia Vital/Axé e a energia produzida durante o trabalho teatral. A partir dessa premissa, serão demonstrados os pontos de possíveis entrelaçamentos entre as referidas noções e os aspectos essenciais da filosofia *Ubuntu* e outras concepções filosóficas de matriz africana. Nesta parte, dialogarei com o pensamento de Celina Alcântara (2018), Nina Fola (2019; 2021), Ana Cristina Colla (2006), Abdias Nascimento (2019), Renato Nogueira (2011-2012; 2012; 2014), Renato Ferracini (2000), Eugenio Barba e Nicola Savarese (1995).

Desenvolverei, ainda, a ideia de que esses pressupostos incitam uma conduta relacional que extrapola o âmbito da integração e da cooperação, ao instaurar um ambiente no qual a energia é gerada coletivamente e compartilhada de forma comunitária. Também refletirei sobre a intervenção do ritmo do tambor que utilizei ao longo das aulas para a qualidade energética produzida nas oficinas. Neste capítulo, as parcerias teóricas que me acompanharão serão Nina Fola e Olavo Ramalho Marques (2017) e Mariana Emiliano Simões (2017).

Por fim, a partir das palavras de Iya Sandrali Bueno (apud Fola, 2019), procurarei designar uma analogia entre a Energia Vital/Axé e o saber.

4.1 ANATUÊ

A quarta aula foi dedicada à brincadeira *Anatuê*¹³⁵. A utilização dessa brincadeira teve por finalidade investigar a criação de jogos teatrais e/ou a estimulação de jogos dramáticos a partir dos seus elementos intrínsecos, além de demonstrar a simultaneidade entre os Valores Civilizatórios que a constituem. Trata-se de uma brincadeira cantada, originária de Moçambique, no sudeste do continente africano.

Para brincá-la, forma-se uma roda, na qual alguém ocupa o centro e movimenta-se no ritmo da música. Quando a música para, a pessoa que está no centro vai até a periferia da roda e escolhe alguém, a quem faz o convite para substituí-la no centro. Antes da substituição, porém, a pessoa que ocupava o centro da roda e a pessoa que o ocupará a partir de então devem realizar

¹³⁵ O primeiro contato que tive com essa brincadeira foi por intermédio do projeto Mapa do Brincar (*Anatuê*, s. d). Entretanto, o vídeo que consta neste site refere-se à sua procedência do Continente Africano. Foi com o auxílio do meu colega, o professor angolano Marcelino Curimenha, que descobri a sua origem específica, em Moçambique. Marcelino me apresentou ao clipe da canção *Minha infância*, da banda moçambicana Kakana (Disponível em Yolanda Kakana - Minha Infância (Embaixadora da Boa Vontade da Plan Moçambique)), na qual são mencionadas diversas brincadeiras infantis, dentre elas *Anatuê*. Depois disso, interpelei todas as pessoas provenientes de Moçambique que conheci para perguntar-lhes sobre a brincadeira, entre elas a escritora Paulina Chiziane, com a qual tive a oportunidade de conversar na ocasião do IV Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (Copene – Sul), na cidade de Jaguarão, em julho de 2019. Como todas as outras pessoas, Paulina disse conhecer a brincadeira e sorriu animada ao lembrá-la.

juntas, de mãos dadas, um movimento circular, que envolve o deslocamento do eixo central do corpo e a sustentação mútua e simultânea do seu próprio peso e também do peso da colega.



Imagem 20 – Da esquerda para a direita: Extremamente Especial e Emocional, Carinhosa, Eloquente, Íntegra, Benevolente, Grata, Alegre, Leal, Amiga Ambiciosa, Magnífico, Bem-humorada, Inovadora. Aula 4 da oficina realizada na UFRGS.

Fonte: Foto Radiante (Porto Alegre, 2022).

Esse último movimento constitui-se numa brincadeira bastante comum em minha infância, conhecida como *corrupio*. Após realizarem o *corrupio*¹³⁶, a pessoa que fez o convite se coloca na periferia da roda, enquanto a que foi convidada ocupará o centro, onde desenvolverá sua própria movimentação sob o estímulo da música.

¹³⁶ Fragmento do registro em vídeo da brincadeira *Anatuê* realizada durante a pesquisa de campo na UFRGS. Disponível em: <https://youtu.be/IDpRcOV0Gyg?si=fa1FuHPz9NbEKrA4>. Acesso em: 02 jan. 2023.



Imagem 21 – Da esquerda para a direita: Amiga, Afetuosa. Ao fundo: Esperançosa e Valente.
Fonte: Foto de Dedy Ricardo (Pelotas, 2022).

Suponho que o convite verbalizado por meio de palavras, assim como a canção que é cantada durante a brincadeira, derivam da língua *emakhuwa*, de origem banta, uma das mais faladas em Moçambique. No entanto, é difícil situar com precisão, pois frequentemente os atravessamentos do tempo e do espaço transformam as palavras e anuviam sua significação. De mais a mais, é fato que diversas brincadeiras se utilizam de vocalizações que não possuem um significado perfeitamente coerente ou racional, mas se valem do ritmo

provocado pelo jogo silábico para o seu desenvolvimento, isto é, trata-se de um exercício de oralidade.

Nas primeiras vezes que trabalhei com essa brincadeira, em um curso de formação de professoras, fiz uma associação imediata com a Circularidade, ainda influenciada pelo costume de apresentar o conhecimento de forma segmentada. Isso porque esse princípio me parece muito evidente nesse brinquedo específico. Percebo-a na própria roda, mas também no circuito de todas as pessoas pelos diferentes papéis que a brincadeira evoca, no momento da circulação individual que antecede o convite para que a(o) colega entre na roda, no 'corrupio' e na sensação vertiginosa de fazer o mundo girar mais rápido por intermédio desse movimento.

Hoje, contudo, tanto no exercício de descrevê-la, como na memória física da brincadeira que essa tarefa suscita, constato uma variedade de elementos pertinentes à Pedagogia do Teatro que ela abarca. Apenas em um olhar de relance consigo identificar nesse brinquedo a oportunidade de trabalhar sobre a expressão corpóreo-vocal, aprimoramento da capacidade da escuta, propriocepção, integração de grupo, ritmo e refinamento da capacidade de exposição de si. Na perspectiva dos Valores Civilizatórios é possível assinalar a incidência de sua totalidade na dinâmica de *Anatuê*. Fascínio é, provavelmente, a palavra mais adequada para descrever a sensação que me toma diante de tamanha sabedoria compreendida em uma brincadeira.

Durante a oficina na UFSM, o grupo formado por Metida, Bola, Aguerrida¹³⁷ e Determinado apresentou um trabalho a partir de *Anatuê* de maneira muito interessante. O grupo pediu para nos posicionarmos em círculo e fez uma releitura da brincadeira "nós 4"¹³⁸, utilizando a canção *Anatuê* e, ao final, estenderam o *convite* à plateia¹³⁹. Sobre essa experiência, o estudante

¹³⁷ Aguerrida não estava presente na aula que as outras estudantes escolheram suas virtudes, de forma que o adjetivo que utilizo para me referir a ela deriva da impressão que tive sobre a aluna neste único encontro que tivemos.

¹³⁸ Nós quatro | Brincadeira de mão.

¹³⁹ Registro em vídeo do trabalho apresentado pelo referido grupo durante a pesquisa de campo, na UFSM. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5qVc_XXL1i8&ab_channel=DedyRicardo. Acesso em: 11 nov. 2023.

Determinado trouxe para nossa roda o conceito de *cruzo*, que funciona “[...] como ponto de encontro de diferentes caminhos, que não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidades” (Anjos, 2006, p. 21). Determinado diz que

[...] o livro do Rufino¹⁴⁰ me traz muito isso, sobre o *cruzo*, de relações, de tudo que a gente já tem e... criar a relação, agora. Como isso, uma brincadeira que a gente já conhecia, fazer o *cruzo* com essa que tu nos passou (2022, roda de conversa).

A concepção de *cruzo* é determinante para a proposição de Pedagogia das Encruzilhadas, fundada por Luiz Rufino (2018, p. 71), “que emerge, assim, como símbolo de um projeto político/poético/educativo outro”, pois

[a] encruzilhada esculhamba a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras como zonas pluriversais, onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber (Rufino, 2018, p. 78).

Para o autor, o *cruzo* é uma

[n]oção que compreende os procedimentos teórico-metodológicos que se orientam pelas lógicas assentes no signo Exu e em suas encruzilhadas. Os cruzos operam praticando rasuras e ressignificações conceituais. No que tange as questões acerca da produção de conhecimentos, essa noção versa-se como uma resposta responsável, fiel à noção de que nossas práticas de saber se tecem a partir das relações, e das conseqüentes alterações e acabamentos que nos é dado pelos outros (Rufino, 2018, p. 78).

A imagem conceitual da encruzilhada, assim como a figura de Exu, associadas a proposições epistêmicas provindas das tradições negras, são também objetos de estudo da professora Leda Maria Martins (2021, p. 52)¹⁴¹. Em sua compreensão,

¹⁴⁰ Refere-se ao livro *Pedagogia das encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019), pedagogo e professor do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da UERJ.

¹⁴¹ Leda Maria Martins é poeta, ensaísta e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais, atuante nas áreas de Letras e Artes Cênicas e rainha de Nossa Senhora das Mercês, no reinado de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, em Belo Horizonte.

[a] cultura negra é uma cultura das encruzilhadas. Nas elaborações discursivas e filosóficas africanas e nos registros culturais delas também derivados, a noção de encruzilhada é um ponto nodal que encontra no sistema filosófico-religioso de origem iorubá uma complexa formulação. Lugar de intersecções, ali reina o senhor das encruzilhadas, portas e fronteiras, Èsú Elegbara, princípio dinâmico mediador de todos os atos de criação e interpretação do conhecimento.

A autora ainda acrescenta que,

[a] encruzilhada, agente tradutor e operador de princípios estruturantes do pensamento negro, é cartografia basilar para a constituição epistemológica balizada pelos saberes africanos e afrodiáspóricos. E nos oferece a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam – nem sempre amistosamente – práticas performáticas, concepções, cosmovisões princípios filosóficos e metafísicos saberes diversos, enfim (Martins, 2021, p. 51).

Em consonância com o pensamento de Martins, Rufino fala sobre sua percepção do signo de Exu próximo a uma demanda de natureza epistêmica, uma vez que

[s]ua presença e suas formas de operação estão vinculadas às produções, presenças e origens dos conhecimentos. Ainda sob essa dimensão, o orixá protagoniza suas peripécias no que tange as questões relativas à diversidade de conhecimentos e a necessidade de giros, transgressões e rebeldias frente aos processos de colonização/racismo epistemológico (Rufino, 2018, p. 75).

Entendo que o cruzamento manifesto na proposta apresentada pelo grupo de estudantes da UFSM se insere inequivocamente nesse lugar inexato, no qual a compreensão de “outros caminhos possíveis não se credibiliza a partir da ignorância ou da negação dos conhecimentos já produzidos e institucionalizados” (Rufino, 2018, p. 75), mas investe “na potência do *cruzo* e na emergência do que eclode nas zonas de fronteira entre o que é cruzado” (Rufino, 2018, p. 75). Ou seja, não se trata de uma simples inversão do papel de dominação, na qual o ponto de vista negro toma primazia sobre uma multiplicidade de outras visões, ao promover a inferiorização delas. A ideia de

cruzo também não apresenta os saberes oriundos de uma cultura subalternizada como a única possibilidade, da forma como o eurocentrismo o fez e tem feito, historicamente, com os rudimentos que dele provêm. Trata-se, ao invés disso, de colocar esses conhecimentos – que são constantemente inferiorizados – no jogo pedagógico, torná-los visíveis, para que se possa examiná-los não apenas como uma promessa de exercício intercultural, mas também como forma de trabalhar a heterogeneidade, reconhecer as diferenças e, até mesmo, ampliar as alternativas didático-pedagógicas aplicáveis, nos mais diversos contextos educacionais.

Achei emocionante a união entre uma sabedoria comum às nossas infâncias e uma canção ancestral. Naquele momento, pude ver com meus próprios olhos a fusão da brincadeira moçambicana ao jogo que eu brincava na infância. Vi tudo se refazer ali, *junto e misturado*, e, na “refazenda toda”¹⁴², vi eclodir o novo! Uma nova brincadeira que se alimenta de duas fontes, como dois veios d’água que vêm de direções opostas e se encontram, avolumam-se e já não são mais os mesmos. Fiquei realmente entusiasmada com a proposta! Não se tratava de uma cópia, mas de uma recriação alicerçada nas referências pessoais das estudantes, que lograram esse resultado “[...] por meio de memórias ancestrais, com ações corporais carregadas de significados, trazendo-as para o presente e re-significando-as por meio da arte, do movimento criativo” (Santos, 2008, n. p.).

A alusão que Determinado fez ao *cruzo*, ideia que remete à Religiosidade de matriz africana – ao evocar o espaço da encruzilhada e Exu, que sobre ela impera –, não foi a primeira, nem tampouco a única no decurso do trabalho de campo. Ou por outra, nem sempre foi específica a referência às tradições negras, mas, em diversos momentos, em todas as turmas com as quais trabalhei, foram trazidas impressões que costumamos relacionar à sacralidade e à ritualidade que reside na esfera religiosa. E não apenas sobre a brincadeira *Anatuê*, mas também sobre a Brincadeira da Peneira e sobre *Funga Aláfia*. Na

¹⁴² Licença poética inspirada na canção *Refazenda*, de Gilberto Gil. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/16131/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

UERGS, a professora Risonha (2022, roda de conversa) comentou que o trabalho realizado possuía “essa sensação ritualística que é do teatro, mas que também é da religiosidade”. Na UFRGS, o estudante Extremamente Especial e Emocional (2022, roda de conversa) ponderou que “o sagrado do teatro se aproxima muito do sagrado da religião”.

Nomeadamente, a respeito da lida sobre *Funga Aláfia*, a aluna Amiga (2022, roda de conversa), da UFPEL, revelou que, para ela, “[n]esse movimento, aqui é do coração pra terra, do coração pro céu, envolve uma coisa muito maior, sabe? Então, parece que a gente tá realmente na terra, mesmo, sabe? E tipo, eu senti até uma coisa... sei lá, sagrada”.

Essa emoção, relatada por Amiga (2022, roda de conversa), acabou por contagiar-me, de forma que respondi: “sim, eu acredito nisso, a minha criação artística também é sagrada”. Naquele momento, a estudante Esperançosa (2022, roda de conversa) disse, de forma bastante incisiva: “agora eu acho que tu tá confundindo arte com religião”. A esse diálogo, seguiu-se uma pausa significativa, na qual me senti na berlinda. A pausa foi interrompida por mais uma intervenção de Esperançosa (2022, roda de conversa), que acrescentou:

[a] gente também não pode esquecer a história da universidade, de se livrar da religião, por muitos séculos, tentando se livrar da religião. Porque a religião tem uma ideia de ser humano, tem uma ideia de bom, uma ideia de mal, de certo e errado. E a universidade veio, por séculos, tentando se separar da religião, justamente pra falar que existem muitos certos, existem muitos errados, tem muitos seres humanos. Eu também não quero um pai de santo falando o que é o certo, o que é o ser humano, assim como não quero o padre, o pastor. Eu quero cada um falando uma verdade pra mim, e tudo bem.

Percebi, a partir dessa reflexão, que a preocupação de Esperançosa era de outra ordem: a da laicidade no campo da Educação – que é também uma premissa importante para mim. Cumpre-se que, desde os primeiros passos, tive a compreensão de que esta pesquisa tem como um de seus fundamentos os princípios que se originam em uma cultura que foi – e ainda é – subalternizada. Justamente por isso creio que se faz necessária toda uma delicadeza para que o meu trabalho acadêmico não acabe por colocá-la em um lugar de folclorização ou de exotismo, e tais considerações me trouxeram um

desassossego. No entanto, essa conversa me colocou frente a frente com uma questão que não me ocorrera: estaria eu a incorrer em um processo inverso? Isto é, ao invés de subjugar a cultura negra por intermédio de uma abordagem acadêmica equivocada, estaria eu a melindrar a arte teatral e sua pedagogia, ao subordiná-la a uma concepção religiosa racializada, como fizeram os padres jesuítas, no início do século XVI? Esse questionamento me perseguiu por algumas semanas, até que eu entendesse que, inadvertidamente, o que me preocupava era algo que, de fato, não existe: fui envolvida pela falácia do racismo reverso. Ora, pois se o trabalho teatral desenvolvido pelas missões jesuíticas

[t]inha como objetivo central a conversão de indígenas e africanos à religiosidade de matriz europeia, como forma de dominação intelectual dos colonizados, penso que sua participação servia explícita e majoritariamente aos interesses do projeto colonizador europeu. Nessa perspectiva, o teatro que se engendrava sob a égide da igreja colocava negros e indígenas a serviço da disseminação de um discurso que, além de não os favorecer, também os inferiorizava e os fazia partícipes da própria opressão (Machado, 2017, p. 43).

Em princípio, há que se matutar que as religiões de matriz africana não têm a perspectiva da evangelização, que é uma característica da religiosidade cristã. Assim como não há, no trabalho que desenvolvo, a mais remota intenção – muito menos viabilidade – de dominação, inferiorização ou opressão de pessoas brancas. Existe, isso sim, a ideia de que, pela observação e experimentação das manifestações culturais negras, pode-se educar para relações raciais que não sejam pautadas pela hierarquização de saberes ou por quaisquer interesses escusos. Estou convicta de que não propus um estudo sobre a religiosidade de origem africana, mas sim uma relação entre a cultura negra – na qual a religiosidade é uma premissa crucial – e a Pedagogia do Teatro. Reconhecer que os conhecimentos comuns a estas duas instâncias – a cultura negra e a Pedagogia do Teatro – são da categoria da fisicalidade e da experiência vivida, justifica o manuseio de recursos que possam vir a provocar impressões relacionadas ao sagrado. Portanto,

[n]ão é demais lembrar que o nosso aprendizado se dá pelo corpo. Eu só posso operar estes conhecimentos oriundos da Cultura Bantu através do corpo. Este é o meu horizonte de investigação enquanto docente e nesta perspectiva dou fé nos processos de ensinagens na Escola e na Universidade. A religiosidade não interfere no processo, até porque a sala de aula não é um espaço sagrado. É um local que pode ser sacralizado, mas a mística não deve operar (Ferreira¹⁴³, 2021, p. 47).

A importância de trazer aspectos que se relacionam a esse tópico para o debate sobre o campo da Educação situa-se no fato que esse é um dos caminhos para a efetivação da Lei 10639/2003. Ademais, é pelo acesso às particularidades de culturas diversas que “pode-se reafirmar e respeitar universos plurais significativos e retomar experiências individuais” (Santos, 2008, n. p). Reitero que não há, em minha proposta de trabalho, sequer uma diminuta intenção de conversão a uma sacralidade de cunho religioso, mas sim de investigar

[c]omo este sagrado pode inspirar o artista a discernir formas, valores da cultura em questão, buscando o seu conhecimento e o respeito. É importante perceber este celeiro como portador de ideias, agente de integração, um elo entre a tradição de um povo e a experiência criativa no sentido de enriquecimento das culturas (Santos, 2008, n. p.).

E, embora Inaicyra dos Santos aluda ao sagrado como inspiração para o artista, na citação acima, acredito que o sagrado também é fonte de estímulo para práticas artístico/pedagógicas em teatro. Digo isso na medida em que os exercícios que compõem as práticas cênicas de atuação profissional são também basilares para o ensino/aprendizagem das artes da cena.

O aluno Cuidadoso, por sua vez, vê com naturalidade a intersecção entre sua vivência como estudante e professor/artista de Teatro e a sua própria vivência no âmbito religioso. Em suas palavras,

[a] gente aprende assim: o que é da Língua Portuguesa, o que é da Matemática, o que é da Geografia, o que é dos livros de História. Mas as coisas vão... Eu acho que, no começo,

¹⁴³ Tássio Ferreira é artista da cena, professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/CSC) e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA).

quando a gente começou a estudar de onde veio o Teatro, eu me lembrei muito da religião. Aquilo ali é teatro? Comecei a me questionar e, em algum momento, eu pensei: tá, mas as duas coisas têm um ponto de convergência, elas não precisam andar separadas. Porque quando eu tô no teatro eu me sinto tão revitalizado quanto no terreiro, sabe? [...] Vai ter pontos de convergência e vai ter pontos de divergência (Cuidadoso, 2022, roda de conversa).

O pensamento explanado por Cuidadoso, sobre a compartimentação de saberes e instâncias da vida, apresenta-se em plena sintonia com a argumentação de Nina Fola (2021, comunicação oral), para quem tal desagregação está vinculada à ocidentalidade que nos firma, uma vez que, no que diz respeito às tradições africanas,

[o] cotidiano dessas culturas se tornam valores religiosos aos olhos do Ocidente, que separa a religiosidade da política, que separa a religiosidade de vida social. Inclusive a vida social é o que se chama profana no mundo Ocidental. [...] Para a cosmovisão iorubá, eles [os valores] são civilizatórios, eles constituem as comunidades, portanto, constituem também as pessoas.

Finalmente, para melhor compreensão sobre a intersecção dos aspectos religiosos inerentes à cultura negra abordados neste trabalho, faz-se necessário identificar em que cenário ele se insere. Inaicyrá Falcão dos Santos considera

[a] arte e a religião como tendo entre si uma linha tênue de separação, que se realimentam, mas o conhecimento dos contextos ajuda a definir as diferenças. Pressupondo que o mito presentificado nos eventos ritualísticos pode exercer influência na criação artística, essa distinção do contexto artístico e do religioso possibilita ao artista ter a clareza do sentido dos seus gestos no processo analítico e criativo da sua obra de arte (Santos, 2008, n. p.).

A partir desse arrazoado, creio que se torne evidente que a presença da religiosidade negra, no contexto deste trabalho acadêmico, está em consonância com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular. Nesta interpretação, não há hierarquização entre as crenças, pois elas devem ser apresentadas em conformação com suas variedades e diversidades. Por esta razão, o estudo das culturas não tem de prescindir do aprendizado de suas dimensões religiosas, desde que ele esteja amparado por

[p]ressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (Brasil, 2018, p. 436).

Feito este desagravo, sinto-me à vontade para convidar para esta escrita dois outros Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, também relacionados à sacralidade negra.

4.2 A CIRCULARIDADE E O AXÉ/ENERGIA VITAL

Sobre a configuração circular aplicada nas aulas durante toda a trajetória da pesquisa, a professora Valente reflete que o trabalho na roda mobiliza

[e]ssa energia interna, que a gente tem. Acho que é difícil a gente não se envolver com o tema ciranda, uma música, uma batida [...]. A roda, ela tem mais poder, tem o olhar do outro, tem o tambor, tem todo mundo te olhando, ela é autoritária, também, a roda, porque não dá pra não entrar (Valente, 2022, roda de conversa).

A estudante Notável, no que lhe diz respeito, ensaia um paralelo entre a roda e a presença cênica, que está intrinsecamente vinculado à produção de energia. “Parece que você tá se doando mais naturalmente, [...] quando tá todo mundo em roda, se doando, aquela sensação conjunta, a gente fica mais presente, de certa forma” (Notável, 2022, roda de conversa). Já a estudante Bacana traça uma relação entre a Circularidade e a energia despertada pelo trabalho que realizamos. Em suas palavras, “a visualização dessa energia acontecendo também é um fluxo redondo [...]. Uau! Eu senti como se fosse quando o elo, ele acontecia. E aí não tinha nem um meio, nem um início, nem um fim. É como um anel...” (2022, roda de conversa).

A Circularidade é facilmente perceptível nas tradições de matriz africana, às quais estamos habituadas a ver e/ou vivenciar. Ela está na roda da capoeira, do terreiro, das batalhas de rima, do tambor de crioula, do samba de roda, do jongo, do maculelê, do desafio dos B-Boys, da contação de histórias pois “tudo tem essa forma, circular espiral” (Fola, 2021, comunicação oral). Fola ainda acrescenta que

[a] roda é a materialização do sentimento de **igualdade na diversidade**. O outro precisa ser o outro para eu ser eu. A diferença dele me complementa. Ela remonta o caráter cíclico da vida na cosmovisão africana. Na roda o conhecimento se constrói coletivamente. O círculo dialoga com **o material e com o imaterial**, com a Ancestralidade (Fola, 2018, comunicação oral, destaque meu).

Detenho-me sobre as duas expressões negritadas na fala de Nina Fola. Com relação à primeira expressão, pode-se dizer que, também nos processos de aprendizagem do fazer teatral, é possível experimentar a sensação de “igualdade na diversidade” mencionada pela socióloga. A aluna Dilacerante (2022, roda de conversa), por exemplo, faz uma reflexão sobre a impressão de que “apesar das nossas individualidades, essa sensação de que estava todo mundo junto, quase como se fosse um corpo só. Eu senti bastante, muito bonito”.

Na segunda expressão destacada, a menção à imaterialidade, no que lhe concerne, traz-nos à zona do inapreensível: à Energia Vital/Axé. De acordo com Nina Fola (2018, comunicação oral), “[...] a Circularidade é o princípio que preconiza a possibilidade de prática da filosofia Ubuntu”. No modo como Fola define a Circularidade ela é “a dinâmica do vital, a dinâmica do Axé” (Fola, 2021, comunicação oral). O Axé, por sua vez, “[...] refere-se àquela energia inerente aos seres que faz configurar o ser-força ou a força-ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias que, dessa forma, constituem uma única realidade” (Leite apud Fola, 2017, p. 25).

Em outras palavras, a Circularidade fala também sobre o que circula na roda, ela constitui o que orbita entre as pessoas que compõem a roda, em cada uma dessas pessoas e em todas elas. Entramos aqui na seara da filosofia Ubuntu, legada pelo povo bantu, que habita principalmente o sul do continente africano. A Circularidade entrelaça e dinamiza nossos valores ancestrais, que se colocam em força opositora a todas as agressões colonizadoras, pois “[...] a qualidade Ubuntu dá resiliência às pessoas, permitindo-lhes sobreviver e emergir ainda mais humanos, apesar de todos os esforços para desumanizá-los” (Tutu *apud* Ubuntu, 2018, *online*). De acordo com Noguera (2011-2012, p. 148),

[a] máxima zulu e xhosa¹⁴⁴, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas.

Essa sapiência é perfeitamente harmoniosa com o espírito comunitário desejável na constituição de coletivos que têm o trabalho teatral como teor. Na perspectiva da filosofia Ubuntu, a compreensão de si como parte inerente a uma comunidade é uma premissa básica. Na definição do Reverendo Desmond Tutu (*apud* Ubuntu, 2018, *online*)¹⁴⁵,

[o] Ubuntu fala sobre a essência do que é ser humano e de nosso entendimento de que a pessoa humana é cooperativa. O indivíduo solitário é, em nosso entendimento, uma contradição de termos. Você é uma pessoa por meio de outras pessoas. O Ubuntu fala sobre a importância da harmonia comunal... fala sobre calor, compaixão, generosidade, hospitalidade e procura abraçar os outros. Ele fala do fato de que a minha humanidade está presa e inextricavelmente ligada à sua [...]. Uma pessoa com Ubuntu é acolhedora, hospitaleira, calorosa e generosa, disposta a compartilhar [...]. tais pessoas estão abertas e disponíveis para os outros, dispostas a serem vulneráveis, afirmam os outros [...].

De fato, o saber teatral comporta o aprendizado da disponibilidade para com o outro,

[i]sso porque esse trabalho é basicamente calcado no jogo, na troca, nas relações diretas, nas construções coletivas. Nesse sentido, é fundamental estarmos disponíveis, abertos aos nossos outros da cena, especialmente aquele com quem precisamos nos relacionar diretamente (contracenar) para a construção da cena. O verbo 'precisar', nesse caso, não é um superlativo para valorizar a prática teatral, é antes uma das primeiras noções que aprendemos quando iniciamos a fazer teatro e que diz respeito ao caráter coletivo dessa arte. O exercício teatral é uma atividade coletiva porque envolve vários outros da cena – ator, diretor, público, aluno – como condição de possibilidade para o ato cênico, o que significa dizer que não conseguimos prescindir desses outros (Alcântara, 2018, p. 287).

¹⁴⁴ Os grupos xhosa e zulu são grupos étnico-linguísticos que habitam a África Austral.

¹⁴⁵ Desmond Mpilo Tutu (1931-2021) foi arcebispo da Igreja Anglicana. Nascido na África do Sul, recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1984 por sua atuação na luta contra o Apartheid.

Nesse contexto, pode-se dizer que, na Pedagogia do Teatro, assim como na filosofia Ubuntu, boa parte do aprendizado está em

[t]rabalhar junto e fazer do resultado dos esforços um campo vasto para circulação e proveito de todas as pessoas. Em outros termos, num sentido afroperspectivista¹⁴⁶[...] é compreender que o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma pessoa; mas, sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas (Nogueira, 2012, p. 149).

Remeto-me aos espaços em que habito e nos quais a organização circular é uma constante: a sala de aula, a sala de ensaio e as rodas do Teatro de rua. Recordo-me, desde a minha iniciação teatral, como me impressionava a forma como costumavam as pessoas mais experientes no ofício zelar pela roda. Lamento não lembrar exatamente de qual das minhas iniciadoras ou iniciadores ouvi essa explicação, mas se dizia que a roda deveria ser formada pelo grupo do modo mais preciso que fosse possível, com o cuidado de haver uma equidistância entre as pessoas, para que a energia do grupo não escapasse por um *buraco* na roda. A ideia era de que nossa energia circulasse dentro da roda, para que ela nos alimentasse e mantivesse a vivacidade do trabalho que se produzia no círculo. Percebo, então, que não é apenas na forma circular que os ambientes de aprendizagem, criação e celebração teatral – no caso do Teatro de Rua – comungam com a noção de Circularidade, mas também no fluxo de uma energia produzida por uma comunidade, entre tantos outros aspectos. E, pela minha experiência, posso afirmar que a força que nos move nesses lugares de criação é vital para o aqui e agora do trabalho que se desenrola.

Contudo, penso que é importante dizer que, quando proponho a relação entre a energia que se produz por intermédio das práticas teatrais e o Axé/Energia Vital, não pretendo homogeneizar essas qualidades energéticas, mas sim de exercitar o *cruzo*, ao trançá-las. E a metáfora da trança me parece

¹⁴⁶ Conforme Nogueira (2012, p. 65), “[...] filosofia afroperspectivista é uma expressão conceitual guarda-chuva, isto é, reúne diversas perspectivas e olhares, significando, neste caso, a reunião de produções africanas, afrodiaspóricas e comprometidas com o combate ao racismo epistêmico. Em outras palavras, filosofia afroperspectivista é todo o exercício filosófico protagonizado por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora”.

sensata, além de remeter a uma outra tradição negra, a de trançar os cabelos. Explico: quando trançamos nossos cabelos, nós os separamos em pequenas mechas antes do entrelaçamento que constituirá a trança. Essas mechas se cruzam, abraçam-se firmemente nos movimentos hábeis das mãos trançadeiras, até que se defina o penteado. Quando desfazemos as tranças, porém, cada mecha voltará a ocupar seu lugar na cabeleira, até que um novo penteado se faça, no qual elas poderão se reencontrar, ou tomar outros rumos e originar outros penteados. E, ainda assim, essas mechas já não serão as mesmas, seja porque o cabelo foi marcado pela trança, ou, simplesmente, porque ele cresceu.

Com efeito, o termo energia é usufruído, amiúde e abundantemente, no ambiente teatral e de outras expressões cênicas. Eugenio Barba e Nicola Savarese (1995, p. 74) caracterizam a energia como “esta força, essa vida, que é uma qualidade intangível, indescritível e incomensurável”. Conforme o ator e professor Renato Ferracini (2000, p. 105),

[a] palavra energia vem do grego *energon*, que significa ‘em trabalho’ [...]. No ocidente, essa palavra é vista com certo receio no meio científico, e até mesmo artístico, quando designada para nomear algo que emana do corpo humano. Já no oriente ela é vista com naturalidade entre médicos, cientistas e profissionais de palco. Os atores, em seu longo aprendizado, conseguem, de certa forma, utilizar e manipular essa energia de maneira expandida, dilatada, quando em cena.

Embora, na citação anterior, o autor mencione o momento da cena, há que se evidenciar que essa energia é também elemento importante de cultivo na preparação de atrizes e atores, no trabalho que antecede a cena e no desenvolvimento dos processos de aprendizagem do fazer teatral. A despeito do caráter abstrato que é peculiar a essa força, Barba e Savarese (1995, p. 104) afirmam que se trata de

[u]ma qualidade facilmente identificável: é sua potência nervosa e muscular. O fato dessa potência existir não é particularmente interessante, já que ela existe, por definição, em qualquer corpo vivo. O que é interessante é a maneira pela qual essa potência é moldada num contexto muito especial: o teatro.

Em uma tentativa de traçar uma descrição da energia em seu ofício, a professora e atriz Ana Cristina Colla (*apud* Ferracini, 2000, p. 107) diz que a energia

[é] como uma camada viva gerada pela minha musculatura, pelo meu eu, que em estado de trabalho se expande, dilatando-se, extrapolando limites. Como uma pedra atirada no rio, cujo movimento ecoa em ondas: a pedra é o meu corpo, que provoca o movimento no espaço, no caso a água. As ondas são o fluxo de energia gerado pela ação. Essas ondas de energia é que fazem a ponte de ligação entre ator e espectador.

Essa imagem da pedra jogada na água e as ondas provocadas por esse impacto, descritas pela atriz, remetem-me à forma circular espiral a qual Fola (2021) se refere quando aborda a roda e a Circularidade. Ouso acrescentar às palavras da atriz Ana Cristina Colla que essas “ondas de energia”, por ela reportadas, além de estabelecerem um vínculo com a plateia, são também o ponto de conexão entre corpos de atrizes e atores. Elas (as ondas) se ampliam ao se encontrarem umas com as outras e constituem a energia do coletivo. E, como na filosofia *Ubuntu*, a energia produzida individualmente é compartilhada, multiplicada e disponibilizada para o proveito de todas e todos.

Mas não é apenas para os povos que habitam a África Austral – no caso da filosofia *Ubuntu* – que esses pressupostos, que têm a reciprocidade como esteio, são essenciais, mas diversas outras culturas tradicionais africanas se identificam com eles. Para a cultura Axante, por exemplo, esses preceitos são francamente significativos, pois encontro ao menos mais dois adinkras – além de *Ese Ne Tekrema*, que nomeia este capítulo – que aludem a eles. São os adinkras *Boa Me Na Me Mmoa Wo*, que representa o provérbio “ajude-me e deixe-me ajudá-lo” e *Nkonsonkonson*, que se pode traduzir aproximadamente como “uma cadeia ou um elo de corrente” e, de acordo com Carmo (2016, p. 68), traz uma comparação das relações humanas com “[...] os elos de uma corrente, onde a interdependência de cada pessoa (elo) determina o sucesso da comunidade (cadeia)”.



Imagem 22 – *Adinkra Boa Me Na Me Mmoa Wo*.
Fonte: Carmo (2016).



Imagem 23 – *Adinkra Nkonsonkonson*.
Fonte: Carmo (2016).

Essa noção de reciprocidade é um dos tantos saberes que africanas e africanos carregaram em seus corpos para os países aos quais foram levados como escravizados. No Brasil, por exemplo, como estratégia de enfrentamento ao genocídio dos negros e negras, Abdias Nascimento elabora um conceito, “uma proposta de organização do estado” (Larkin¹⁴⁷, 2020, comunicação verbal), que se empenha na emancipação social da população negra e na preservação do legado africano. Trata-se da noção de quilombismo, articulada com o movimento pan-africanista¹⁴⁸ e na qual “[...] garantir ao povo trabalhador

¹⁴⁷ Elisa Larkin Nascimento é doutora em psicologia escolar pela USP e diretora do Instituto Ipeafro.

¹⁴⁸ Conforme o antropólogo Kabengele Munanga (2016, p. 111), “[...] o pan-africanismo nasceu no início do século XX entre os negros de língua inglesa, particularmente dos Estados Unidos e das Antilhas Britânicas. A primeira conferência pan-africana foi organizada em Londres em 1900 por um advogado de Trinidad, Henry S. Williams. Depois da Primeira Guerra Mundial, ela se amplificou sob a iniciativa de Georges Padmore e W. E. B. Dubois. Em sua ótica, a luta de um povo para sua independência nacional reforçava a luta dos outros e vice-versa e era reforçada pela luta desses outros. Ou seja, o regime colonial deveria ser combatido em conjunto e não isoladamente”.

negro o seu lugar na hierarquia de Poder e Decisão, mantendo sua integridade etnocultural é a motivação básica” (Nascimento, 2019, p. 297). Em coerência com suas criações artísticas nas áreas do Teatro, da poesia e das Artes Visuais, o quilombismo busca edificar-se desde uma lógica concentrada na sapiência africana e na experiência negra em diáspora, sobretudo em terras brasileiras. No que se refere a tal logicidade, com certa frequência, a construção de uma filosofia política está necessariamente ligada a uma visão de mundo mística e imaterial. Assim,

[o] quilombismo se assenta numa cosmovisão que tem nas sociedades ancestrais africanas um importante cânone. Ora, esse cânone está longe das ideologias românticas de salvação ou síntese dialética, mas se encontra dentro de um entendimento de que a filosofia política sempre passa por uma cosmovisão espiritual (Nogueira, 2014, p. 47).

Na visão de Abdias Nascimento, o projeto quilombista se inaugura a partir de práticas que constituem um patrimônio herdado dos quilombolas, que as vivenciaram entre os séculos XV e XIX. Essas comunidades aquilombadas primavam pela propriedade e uso coletivo da terra, dos meios de produção e dos recursos naturais, e comungavam também dos frutos de sua labuta. Tais características podem remeter ao conhecido e legitimado discurso socialista, porém Nascimento (2019, p. 47) alude a “[...] uma qualidade de socialismo cujo funcionamento na África tem a sanção de vários séculos, muito antes que os teóricos europeus formulassem a sua definição ‘científica’ de socialismo”. De acordo com o autor,

[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial [...] Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou *ujamaísmo* (Nascimento *apud* Nogueira, 2014, p. 46).

O termo *ujamaísmo*, que deriva da palavra Ujamaa, trata-se de uma expressão em suaíli que tem o sentido de ‘família extensa’ ou ainda ‘irmandade’. Essa proposição filosófica foi adotada como modo de organização do Estado na

Tanzânia, país situado na África Oriental, depois da declaração da sua independência da Inglaterra, em 1961. Conforme Noguera (2014, p. 47-48),

Ujamaa é um termo da língua suaíli que integra o *Nguzo Saba*¹⁴⁹, os sete princípios da tradição banto. O termo circunscreve a interdependência e a capacidade de compartilhar recursos. Os sete princípios são: *Umoja* (unidade): empenhar-se pela comunidade; *Kujichagulia* (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; *Ujima* (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; *Ujamaa* (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; *Nia* (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; *Kiumba* (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; *Irani* (fé): acreditar em nossas(os) mestres.

Os princípios *Nguzo Saba* estão no seio da celebração da *Kwanzaa*, que, também em suaíli, significa ‘primeiros frutos da terra’. Essa comemoração foi criada nos Estados Unidos, em 1966, no cenário da luta pelos direitos civis, por Maulana Karenga¹⁵⁰. De acordo com a descrição de Karenga “[...] a *Kwanzaa* é celebrada através de rituais, diálogos, narrativas, poesia, dança, canto, batucada e outras festividades” (*apud* Zenicola, 2018, n. p.). Os festejos ocorrem entre 26 de dezembro e 01 de janeiro, com “o objetivo de incentivar a comunidade negra nos EUA e no mundo a refletir e se conectar ao *Nguzo Saba*” (Daniel, 2020, p. 137). Conforme Denise Zenicola¹⁵¹ (2018, n. p.), para a concepção desse evento, Karenga “buscou em tradições africanas valores que fossem cultivados pelos afro-americanos”.

¹⁴⁹ Esses sete princípios são padrões essenciais de excelência pessoal e social voltados para a construção e sustentação da comunidade moral, além do fortalecimento e manutenção da capacidade da comunidade de definir, defender e desenvolver seus interesses no sentido mais positivo e produtivo. Além de serem padrões de excelência, *Nguzo Saba* também são categorias de prioridades e categorias de possibilidades humanas. Como categorias de prioridades, eles nos contam algumas das coisas mais importantes de nossas vidas, identificando um conjunto-chave de pontos de vista, valores e práticas que devemos colocar em primeiro lugar em nossa vida pessoal e social (Daniel, 2020, p. 137).

¹⁵⁰ Nascido Ronald McKinley Everett, Maulana Ndabezitha Karenga é um professor estadunidense da área de Estudos Africanos. É também militante, escritor e criador do feriado pan-africano e afro-americano de *Kwanzaa*

¹⁵¹ Denise Mancebo Zenicola é bailarina, coreógrafa e professora da Universidade Federal Fluminense.

Como se pode notar, tais valores circulam por várias sociedades africanas – os *adinkras* na África Ocidental, a filosofia *Ubuntu* ao sul do continente africano, *Ujamaa* a Leste – ou mesmo o quilombismo no Brasil¹⁵² afrodescendente e, ainda, a Kwanzaa na diáspora estadunidense. O *cruzo*, entre essas concepções filosóficas e a Pedagogia do Teatro, incita uma outra maneira de pensar o próprio teatro. O entendimento da energia que produzimos e partilhamos teatralmente como bem comum, como nosso cultivo e nossa colheita, ultrapassa as ideias de cooperação e integração, às quais nos acostumamos a nos referir, em relação ao ensino do Teatro. Essa compreensão nos estimula a “[...] recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade, que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade” (hooks¹⁵³, 2021, p. 21), uma vez que

[u]m dos perigos que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia (hooks, 2021, p. 21).

Confio que, ao trabalharmos o aspecto relacional, que é próprio da arte teatral, desde os valores herdados das manifestações culturais negras, encaminhamo-nos para o

[...] o estabelecimento de comunidades de resistência, que por meio do exercício do mutualismo praticam acolhimento e proporcionam pertencimento, é essencial para a sustentação da capacidade de cultivar esperança, afeto e reconhecimento de um sentido comum na experiência de formação acadêmica de estudantes negras, negros e LGBTQIA+ (Gonçalves, 2021, p. 11).

¹⁵² Em 2003, a União Africana reconheceu toda a extensão da diáspora negra como sexto território do continente (somado aos torrões Setentrional, Austral, Central, Oriental e Ocidental). Entende-se, assim, que a vastidão diaspórica, como terra africana, não se trata apenas de um território físico. Tal reconhecimento abraça os espaços para os quais as filhas e filhos do continente foram levados como escravizados, nos quais firmaram suas raízes, geraram descendentes e marcaram sua presença de forma indelével em todos os âmbitos sociais, apesar das contínuas e variadas tentativas de extermínio.

¹⁵³ bell hooks (1952-2021) é o pseudônimo de Glória Jean Watkins, professora, escritora e ativista social negra estadunidense. O pseudônimo é uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A grafia em letras minúsculas é a forma que bell encontrou para distinguir-se da antepassada da qual adotou o nome.

Essa orientação de vida em comunidade pela Circularidade, pelo Comunitarismo, pela filosofia *Ubuntu*, está presente nas brincadeiras cantadas e dançadas que foram desenvolvidas no entrementes à pesquisa de campo. Gosto de pensar que, por meio desses exercícios e do que deles frutificamos, experimentamos uma breve e intuitiva sensação de aquilombamento e que, talvez, possamos conduzi-la a muitos outros espaços, agora que a temos registrada. E, se pudermos levá-la, é um sinal de que o quilombo não se constitui apenas como espaço físico, mas como espaço de resistência, porquanto não somos nós que moramos no quilombo, mas o quilombo que mora em nós.

4.3 O SOM DO TAMBOR

Há que se considerar, similarmente, outro aspecto apontado pelas participantes da pesquisa como preponderante para a geração de uma característica energética diferenciada. Trata-se do modo como o toque do tambor provocava reações viscerais durante as atividades. Para a professora Radiante (2022, roda de conversa, grifo meu),

[t]em algo aí, de feliz, de alegre, **tem uma atmosfera que nos junta, que nos coloca em coletivo**. E aí, a gente pode pensar, racionalmente, em várias coisas. É a questão da sonoridade? É uma das coisas que eu sinalizei pra Dedy, dos elementos que ela usa, da pedagogia, a questão da sonoridade é fundamental. [...]. A música, a sonoridade, as palavras... Algo ali reverbera **em algum ponto nosso** que... O ritmo, a sonoridade, é um ponto fundamental desta pedagogia afro.

No dizer da professora Valente, ela parece situar o ponto ao qual a professora Radiante se refere, na expressão destacada em sua fala. Para Valente (2022, roda de conversa), “a batida do tambor remete **à batida do coração**, remete à vida, ao estar vivo”. O aluno Cuidadoso traz uma percepção semelhante à da professora Valente e aproxima da conversa uma outra manifestação artística negrodscendente. Para ele,

[é] muito engraçado o que tu falou, Valente, do toque do coração. Porque eu acho que eu sinto muito isso, também. E, ao mesmo tempo, eu sinto que o próprio coração, é como se fosse dentro do quadril, sabe? Sei lá, tipo... dançando *funk*, por exemplo (Cuidadoso, 2022, roda de conversa).

Observe-se que Cuidadoso se remete ao registro de sua experiência física em relação ao *funk*, expressão afro contemporânea que, de acordo com Thiago de Souza¹⁵⁴ (2023, comunicação oral), traz em si o legado dos vissungos cantados pelas negras e negros escravizados no garimpo, em Minas Gerais. De fato, “o som e o ritmo dos tambores, nas expressões culturais de matriz africana, anunciam-se permanentemente a partir de uma conexão profunda com a vibração da **Memória**” (Fola; Marques, 2017, p. 114, grifo meu). Sobre o destaque à palavra Memória, vale lembrar que aqui me refiro a ela como Valor Civilizatório Afro-brasileiro, não como acúmulo de lembranças fixadas, mas como repertório simbólico pessoal que permeia o corpo, constrói o corpo e se recria constantemente. Dentro dessa compreensão, a Memória enseja a “manutenção da humanidade negra e da narrativa de uma verdade negra” (Fola, 2021, comunicação oral). Em consonância com essa percepção, a antropóloga Mariana Emiliano Simões¹⁵⁵ (2017, p. 180) afirma que

[...] as performances corporais e musicais constituem um universo no qual se encontram as matrizes africanas de devoção articuladas às formas contemporâneas de expressão da identidade negra [...]. A partir do encontro do corpo com o ritmo desencadeiam-se ações rituais, performativas e festivas; e, nesse universo, o movimento torna-se linguagem, e o pensamento é corporificado e oralmente transmitido como ‘corpo’.

O dizer de Cuidadoso suscita a ideia de que, como oram as culturas africanas, o corpo não é fragmentado, não está separado da mente, ou mesmo daquilo que nos habituamos a chamar de alma. Nessa lógica, a ideia de sentir o pulsar do coração no quadril é perfeitamente concebível, pois

¹⁵⁴ Thiago de Souza é professor de música clássica e doutorando em FUNK (Música) pela USP. Essa informação foi compartilhada em sua página <https://www.instagram.com/p/Cz3mY71Ay6D/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

¹⁵⁵ Mariana Emiliano Simões é doutora em Antropologia / UFF, Rio de Janeiro, coordenadora e professora do Curso Técnico em Teatro do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Diamantina.

[o] coração é percussivo por si só. Ele pulsa, 'bate' e, no seu movimento, gera um conjunto rítmico que acompanha os movimentos do corpo, reage de modo a acelerar ou acalmar suas batidas. Aqui é aproximado ao couro do tambor, responsável pelo ritmo. [...] O coração, popularmente ligado às emoções, é antes disso o lugar onde se origina o ritmo primordial da vida. Quando o coração para, cessa a vida. Para o toque do tambor, acaba-se a festa (Simões, 2017, p. 195).

Na expressão destacada em sua fala anterior, a professora Radiante refere-se à competência da Musicalidade, em favorecer uma atmosfera coletiva, como ponto crucial na proposta pedagógica por mim desenvolvida. A professora Valente (2022, roda de conversa) sugere uma impressão semelhante a essa, pois, para ela, “[...] o ritmo agrega. O ritmo, a música, eles formam uma espécie de comunhão entre as pessoas, dá vontade, é atraente de estar juntos”. A estudante Bola fala sobre suas percepções de maneira muito sensibilizada. Ela diz:

[e]u senti um esvazio assim da mente, do corpo, mas a energia tava ali, sabe? Eu tava fazendo, o ritmo tava muito contagiante e a troca com as pessoas também. E parece que o corpo da outra pessoa tava proporcionando ritmo também, sabe? Essa troca do corpo e, às vezes, eu chegava tão perto da pessoa... E era aquele sorriso, sabe?

A troca proporcionada pelo ritmo, vinculada ao corpo de outra pessoa, à qual Bola menciona, traz-nos, mais uma vez, à expectativa de partilha da energia entre as estudantes, pois

[a] ideia de axé designa um modo de relacionamento com o real fundamentado na crença em uma energia vital – que reside em cada um, na coletividade, em objetos sagrados, alimentos, elementos da natureza, práticas rituais, na sacralização dos corpos pela dança, no diálogo dos corpos com tambor – que deve ser constantemente potencializada, restituída e trocada para que não se disperse (Lopes; Simas, 2022, p. 66).

É para que a permuta de forças se cumpra e para que não corramos o risco da dissipação do Axé que consolidamos juntas, que

[n]inguém dança sozinho! Dança com, dança para, dança junto... Dança é encantamento, é resistência, é movimento de dentro anunciado no corpo, esse parceiro que nos permite dizer quem somos. Dança é a expressão de que há algo vibrando, sendo. O viver é um dançar tão bonito. Embalado por uma música sentida, mas não tocada por nós. Por isso, misteriosa. E nos cabe dançá-la livremente, abraçando os que entram na roda, acolhendo seus ritmos, inventando passos. E ela, assim, vai ficando ainda mais bonita (Sayão, 2022, prefácio).

A sensação de deleite, explícita na fala de Bola – bem como o sentimento de regozijo e encanto expressado nas entrelinhas da escrita de Lara Sayão¹⁵⁶ –, é também ostensiva nas palavras de Cuidadoso (2022, roda de conversa). Para ele, “[a] roda, ela envolve uma sincronia muito grande das pessoas. É uma coisa muito legal, que mexe com a gente. A gente entra em sintonia, naquela alegria. É muito difícil alguém não ficar feliz cantando”.

Essas palavras ecoam em mim. “É muito difícil alguém não ficar feliz cantando”. E me fazem querer cantar para celebrar “a mais completa expressão da energia vital é a existência intensa e generosa: a vida plena” (Lopes; Simas, 2022, p. 19). É a plenitude que encontro ao experimentar a presença cênica, a presença da Ancestralidade e a presença de minhas parcerias, sustentada pelo Axé que criamos juntas, que me levam a crer que devo multiplicar esses saberes, porque eles dizem de mim, de nós.

O princípio da colaboração recíproca e da existência em relação comunal é o que alicerça a filosofia *Ubuntu*, o *Ujamaísmo*, o Quilombismo, o *Kwanzaa*, além de ser uma premissa crucial para o pensamento axante. Nesta seção da tese, com base nas percepções das pessoas participantes da pesquisa sobre a brincadeira *Anatuê*, relacionei essas concepções filosóficas com as noções teatrais de comunhão de grupo e também de energia, como fruto de uma intensa relação interpessoal, marcada pelo ritmo do tambor. Há ainda uma outra sedutora premissa a ser examinada com inspiração nessas ideias.

¹⁵⁶ Lara Sayão é doutora em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

4.4 O SABER COMO ENERGIA VITAL/AXÉ

Para Ìyá Sandrali (Bueno *apud* Fola, 2019, p. 51),

[o]s princípios civilizatórios da tradição de matriz africana nos levam a nos perceber enquanto pessoa mantenedora da coletividade e, portanto, o Saber, para nós, não é algo individualizado, não é algo subjetivo. É algo singular, mas uma singularidade que se expressa a partir do coletivo que nos ajuda a manter nossa saúde mental. O saber é a Força Vital que não se categoriza, mas sim se experimenta, se vivencia. Saber é vida e vida que se movimenta de acordo com as necessidades da comunidade. Saber é essa Força Vital que tem nos conduzido a novas possibilidades e que faz com que sejamos humanos e nos relacionemos uns com os outros. Saber é o que faz com que resistamos até aqui, como um taquaral que se curva à passagem das tempestades, mas jamais se quebra, pois é na luta, como lutaram nossas ancestrais, mesmo quando sua vida deixou de ter valor humano – por ser considerada apenas mercadoria – que encontramos o maior legado de nossas antepassadas e antepassados: a resistência. Resistência que nos é conferida pela força de Yánsàn, Senhora dos Ventos e da luta pela Liberdade, luta que fazemos, na diáspora, desde meados do século XVI até os dias de hoje. Portanto, saber é resistir.

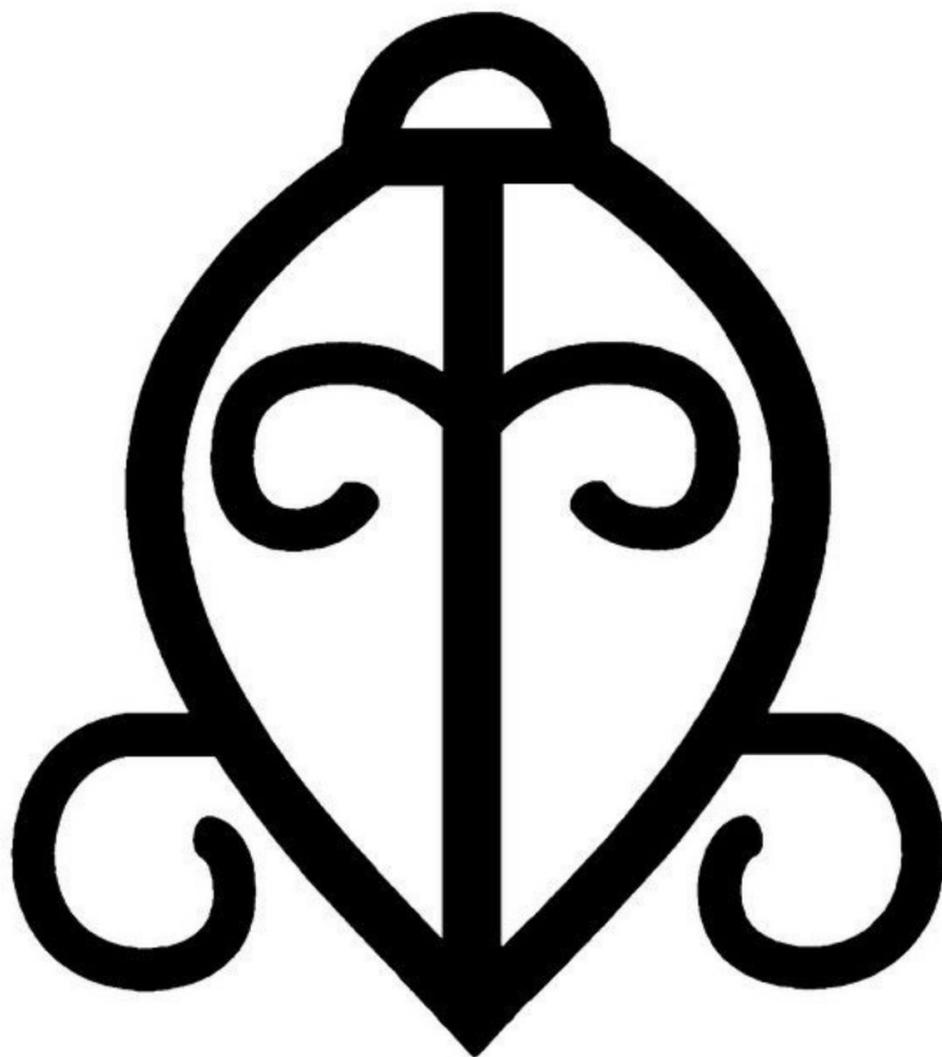
Encanta-me a visão de Ìyá Sandrali, que compreende o Saber como Força Vital. Em verdade, fico dividida entre o encantamento e o alvoroço, diante dessa constatação e da responsabilidade de sustentar tal afirmação neste documento, uma tese de doutorado, que se configura como expressão do conhecimento acadêmico por excelência. Essa afirmação é, porém, um compromisso com a minha Ancestralidade, do qual não me furtarei em tempo algum, até mesmo porque, sim, faz sentido. Na lógica das manifestações culturais de ascendência negroafricana – que entende a palavra como energia, que tem a percepção da presença ancestral como energia – a concepção de Saber como Axé é plenamente coerente.

O entendimento de Saber como Axé/Energia Vital – se tomarmos em consideração a sinonímia em língua portuguesa entre a palavra Força, utilizada por Ìyá Sandrali, e a palavra Energia, que consta na Mandala de Valores Civilizatórios, criada por Trindade. E, se nos guiarmos por essa coerência, posso estabelecer a hipótese de que em ambos os contextos – nos trabalhos

teatrais e nas manifestações que têm sua origem em África – o elemento que flui é o Saber. A energia que produzimos é um saber que sentimos, um saber de ordem sensorial. O que gira em nós – e entre nós – é o que aprendemos como parte dessas experiências distintas. Assim, ousar dizer que, quando compartilhamos nossa energia, nos espaços de aprendizagem do Teatro, compartilhamos saberes que se sustentam por meio da partilha.

A partir dessa premissa, entendo que o que circula entre nós, nas rodas das mais distintas expressões culturais afrodescendentes, nos quilombos, palenques, cumbes, morons, nas favelas, em regiões diversas da Mama África e seus braços da diáspora, é o Saber. Trata-se de saberes diferentes, que se afastam da lógica da racionalidade, pois, o que tratamos aqui, são conhecimentos vivenciais/vivenciados, sentidos, experimentados pelo corpo, com o corpo e no corpo, em todas as suas camadas. Refiro-me ao passo do jongo, à ginga da capoeira, ao toque do atabaque, à capacidade de improvisação – para uma batalha de rima ou para a construção da cena –, o estado de jogo, o manuseio da própria energia, a presença cênica, o reconhecimento e a lida sobre os recursos expressivos corpóreo-vocais, para citar apenas alguns exemplos. São saberes que se encontram, enamoram-se, acasalam-se e dão crias – saberes novos, saberes outros, prenhes de outros ainda, dos quais ainda não sabemos, mas pressentimos e conheceremos, se experimentarmos. Se deixarmos que circulem em diferentes rodas, multiplicar-se-ão sem limite, ao infinito, é o que acredito.

Oda nniew fie kwan



O amor sempre encontra
o caminho de casa

5 ODO NYEW FIE KWAN: CONSIDERAÇÕES PARA O NOVO COMEÇO

Ao finalizar a elaboração desta tese, penso que é importante recuperar a curiosidade que guiou meus procedimentos e minha escrita: como engendrar uma proposta de Pedagogia do Teatro desde a perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros?

Compreendo que, por intermédio da experimentação de elementos da cultura negra, que são expoentes dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, elaborei uma proposta pedagógica que considera os atributos das práticas culturais de origem africana e negro-brasileira como pertinentes para o aprendizado do fazer teatral. Transborda-me o sentimento de satisfação e alegria, pois acredito na força deste trabalho no qual investi tanto tempo, tanto estudo e tanto amor. Eis aqui uma parte da contribuição que posso fazer à luta antirracista, a parte que pode ser escrita, descrita, racionalizada e referenciada. As outras partes, que esta linguagem não comporta, demandam corpo, voz e presença, mas elas existem e se fazem nos palcos, nas ruas, nas praças, nas escolas, nas salas de aula.

Nestas páginas, contei sobre uma história que começou com a escuta de mulheres que compartilham comigo a cor da pele e o amor pelo Teatro. São mulheres atrizes negras que subvertem a ordem estabelecida pelo teatro de referência branca e se fazem iluminadas nos palcos. E me senti tão comovida ao carregar seus saberes comigo para a sala de aula. Aprendi a colocar minhas alunas em cena a contar negras histórias, de negras mulheres e pretas meninas, com o desejo de fazê-las tão empoderadas quanto as atrizes que inspiraram minha prática pedagógica que se empretecia. Depois, parece que empretecer só meus lugares já não me cabia, então fui cantar e dançar saberes com outras professoras, enquanto via um desejo negro em mim crescer, amadurecer e frutificar nos encontros e trocas com as colegas. E, quando chegou a hora de lançar minhas sementes, quis lançá-las no campo no qual germinei, na lavra do Teatro. Deixei-me conduzir pelo vento minuano, pelas estradas do Rio Grande do Sul, para encontrar aquelas que vieram depois de

mim, as professoras em fase de formação inicial, para que eu pudesse enegrecê-las desde o broto.

Ao cantar *Funga Aláfia*, com essas novas parcerias, aprendi a acolher, afirmar e proclamar a Ancestralidade como epistemologia negra, como conhecimento válido a partir do qual se pode experienciar a presença cênica, como plenitude de ser e estar em estado de intensa conexão consigo mesma, com o espaço e com as parcerias. Entendi a Ancestralidade também como ética, tal qual maneira de habitar o mundo que constrói a presença negra desde o ponto de vista sociopolítico, que a humaniza, valoriza e dignifica em resistência aos contínuos ataques que nos são direcionados.

Tive a oportunidade de escutar suas vozes na *Brincadeira da Peneira*, momento em que pude ouvi-las dizer de si mesmas com respeito, carinho e reconhecimento de suas próprias virtudes. Suas falas me levam a crer que elas refletiram sobre o fato de que esta ação, apesar de sua simplicidade, pode ser efetiva na elaboração de relações harmoniosas consigo mesmas e com as pessoas ao entorno. Consegui vê-las enquanto faziam isso no centro da roda, e pude ver suas colegas aplaudi-las com olhar de admiração. Também vi quando choraram, frustradas ou emocionadas, e foram consoladas umas pelas outras. Escutei relatos de outras crianças que, assim como eu, foram vítimas da crueldade das expressões racistas e, hoje, também buscam evitar que este sofrimento venha a ferir outras crianças no espaço escolar. Mais uma vez, apaixonei-me pela ideia de aprender, pesquisar e produzir conhecimento orientada pela escuta.

Entre os risos, danças e giros de *Anatuê*, compreendi a possibilidade da autonomia em relação com a interdependência, da constituição da coletividade pelas individualidades e das individualidades pela coletividade. Ao tecer aproximações com a filosofia *Ubuntu*, vislumbrei a energia como patrimônio imaterial comunitário, que se expande em abundância pelo compartilhamento.

Entretanto, lastimo que, apesar de se tratar de uma geração posterior à minha, as estudantes ainda tenham pouquíssimas referências negras oriundas do espaço escolar. No entanto, fico satisfeita ao saber que este trabalho atende

o objetivo de multiplicar os saberes negrorreferenciados entre estudantes de Licenciatura em Teatro, pois percebi que o trabalho interessa às estudantes e que elas se ressentem pela ausência de referências negras em seus cursos e na Educação Básica.

Alegro-me, entretanto, com a compreensão de que o caminho não se encerra, mesmo porque não existe o fim, porque existem incontáveis desdobramentos para além destas brincadeiras sobre as quais escrevi. E há muitas outras brincadeiras, jogos e canções a serem descobertos e desdobrados na entusiasmada companhia das minhas alunas. Minha inquietação agora é no sentido de voltar para a sala de aula e experimentar esse novo mundo que se desenha, em negros tons e grandes círculos, diante dos meus olhos, diante dos meus pés. É hora de voltar ao começo que se anuncia, e volto de mãos dadas com minha Ancestralidade. Retorno com olhos e ouvidos abertos, disposta a guardar aquilo que ouço e fazer circular aquilo que sei. Volto guiada pelo significado expresso no *adinkra Odo Nyew Fie Kwan*, que eternizei na minha pele preta: o amor sempre encontra o caminho de casa. Agora, o amor me leva de volta à escola, para onde quero levar o saber/axé que revigorei ao longo desta jornada. Hoje, entendo que tudo cabe no som que se produz a partir destas três letras, tudo se resume a esta palavra pequena e cheia de si mesma, cheia de

Axé!



Imagem 24 – Energia Vital/Axé.

Fonte: Arte de Giovanna Cruz.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **Formação Teatral como Criação**: narrativas sobre modo de ficcionar a si mesmo. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69931/000875305.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 fev. 2016.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Fala negra: um trabalho vocal para teatro como ato político. **Repertório Teatro & Dança**, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia/UFBA, ano 21, n 30, p. 281-295, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25057>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; ICLE, Gilberto (Org.). **Formação e processos de criação**: pesquisa, pedagogia e práticas performativas. São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; MACHADO, Edilaine Ricardo. Vozes inauditas em currículo colonizado. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-

15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106509/60951>. Acesso em: 01 dez. 2021.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANATUÊ. Mapa do Brincar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, s. d. Disponível em: <https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/cantadas/110-anatue>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ANDRÉ, Thiago. O nascimento do samba. **História Preta**, Episódio 2, 14 fev. 2019. (33min43s). Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/o-nascimento-do-samba/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS / Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

AZEVEDO, Dayse Angela Nascimento. Pedagogia teatral Afro-Brasileira. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Dayse%20Angela%20do%20Nascimento%20Azevedo%20-%20Pedagogia%20Teatral%20Afro-brasileira.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. A multiculturalidade na educação estética. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BAUMGRATZ, Jacqueline; PAN, Celso (Org.). **Rodas e brincadeiras cantadas**. São José dos Campos: Cia Cultural Bola de Meia, 2004.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRAGA, Lia Franco. **Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28544>. Acesso em: 26 de novembro de 2020.

BRANDÃO, Ana Paula. Em Busca da Cidadania Plena. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 97-101. (A cor da cultura, v. 1).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Diário do Senado Federal**, Brasília, nº 85, 1998. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/102407?sequencia=20>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 abr. 2019.

CANDUSSO, Flávia. **Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19206>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os Adinkra**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2016. Disponível em: https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso em 14 de fevereiro de 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Caderno de retorno a um país natal**. Salvador: Terceiro Milênio, 2011.

COLLA, Ana Cristina. Serestando. In: FERRACINI, Renato. **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CONFERÊNCIA Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, 2001, Durban. **Declaração e Programa de Ação**. Durban, 2001.

CUNHA, Debora Alfaya da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição da Autora, 2016.

CUTI. Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matriz: uma revista de arte negra**, Porto Alegre, 2010.

DANIEL, Camila. “Diáspora Sou(l)”: a construção de subjetividades de mulheres negras no corpo em movimento. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 25, 2020.

DUMAS, Alexandra Gouvea. Não se aprende samba no colégio? folguedos populares e processos pedagógicos. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas/TO, v. 1, n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/n%C3%A3o-se-aprende-samba-no-col%C3%A9gio-folguedos-populares-e-processos-pedag%C3%B3gicos>. Acesso em: 05 out. 2021.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Cadernos Negros**, São Paulo, v. 13, 1990. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosae poesia/0151.html>. Acesso em: 11 maio 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas Malungos - Cânticos Irmãos**. 2011. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Repertório: Teatro e Dança**, Salvador, p. 11-23, ano 14, n. 16, 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5391>. Acesso em: 10 maio 2017.

FERNANDES, Sílvia. Experiências do Real no Teatro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13.n. 2, p. 3-13, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69072/71518>. Acesso em: 31 maio 2017.

FERRACINI, Renato. O treinamento energético e técnico do ator. **Revista do Lume**, Campinas, LUME - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, Unicamp, n. 3, p. 93-112, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FOLA, Nina. **Conselho do Povo de Terreiro do Estado do Rio Grande do Sul – CPTERS**: protagonismo e ação política do Movimento do Povo de Terreiro do RS. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/206620>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FOLA, Nina. **Poder e política sob o ponto de vista das mulheres de terreiro no Rio Grande do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211437>. Acesso em: 25 dez. 2021.

FOLA, Nina. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros**. Vídeo-aula ministrada para a disciplina História da África e dos Afro-Brasileiros, do curso de graduação em História da UFRGS. 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VzQPghnXzBA>. Acesso em: 15 set. 2021.

FOLA, Nina; MARQUES, Olavo Ramalho. Tambor, a Comunicação Ancestral: imagens, estéticas e rupturas epistemológicas em uma comunidade terreira. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 102-118, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/72877>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. **Mujeres**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Mulher negra e Educação: Colonialidade destrói, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros reconstroem. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador** – saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Brasil: UCPA – União dos Coletivos Pan-africanistas, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. v. 1. 180p.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2011.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 9-22.

LEAL, Natacha Simeij; MARTINS, Greice; FELIPE, Henrique Junio; SILVA, SuzEvany Lima da. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo. **Revista Entrerios**, Teresina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2020.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. **Rodeio dos Ventos**. Porto Alegre: Globo/RBS, 1978.

LOPES JÚNIOR, José Maria. **Mito-Drama**: processos de ensino e aprendizagem de teatro com indígenas de Rondônia. 2016. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africana**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2022.

LOPES, Véra Neusa; RICARDO, Dedy. Educação das Relações Étnico-Raciais e teatro negro: parceria necessária para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana. **Arte Negra na Escola – Teatro**, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/deds/wp-content/uploads/2023/01/Arte-Negra-na-Escola-Teatro-2022.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MACHADO, Edilaine Ricardo. **Negritude e formação teatral: vozes-mulheres na cena de Porto Alegre, Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168803>. Acesso em: 12 maio 2019.

MACHADO, Edilaine Ricardo [Dedy Ricardo]. Do embranquecimento cultural ao genocídio (a propósito da morte de João Alberto Freitas). **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/do-embranquecimento-cultural-ao-genocidio-a-proposito-da-morte-de-joao-alberto-freitas/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayó - uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, n. 53, p. 63-80, jun. 2003.

MARTINS, Leda Maria, **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAYER, Joviano; BISPO, Nego. Início, meio, início. Conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 52-69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/26241/27579>. Acesso em: 11 set. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Genocídio**. Material apresentado no Seminário Especial Quilombismo e Educação: diálogos a partir de Abdias Nascimento. Porto Alegre, 2020. [Texto não publicado].

MIRANDA, Manuela da Fonseca. **Caminhos para denegrir a educação social a partir das artes cênicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202441>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro. **ILHA**, v. 18, n. 1, p. 107-120, jun. 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

NOGUERA, Renato. **O Ensino De Filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia na educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. **Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, v. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE**, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 149, p. 35-39, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/0149/revista_free.php. Acesso em: 27 nov. 2018.

PASSÔ, Grace; ABREU, Marcio; NAIRA, Nadja. **Preto**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

PAULA JÚNIOR, Antonio Filogenio de. Educação e oralidade na cultura negra no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 4, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2060>. Acesso em: 11 set. 2023.

PAULA JÚNIOR, Antonio Filogenio de. **Batuque de Umbigada**: cultura bantu afro-paulista. 2019. Disponível em https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12947_BATUQUE+DE+UMBIGADA+CULTURA+BANTU+AFROPAULISTA. Acesso em: 08 set. 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-documento, Currículos-performance. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222728.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

PIRAJIRA, Thiago. Forjas Pedagógicas: uma pesquisa carnavalizada na Pós-Graduação. In: DORNELES, Dandara Rodrigues *et al.* (Org.). **Reafirmando direitos**: cotas, trajetórias e epistemologias negras e quilombolas na Pós-Graduação. Porto Alegre: Cirkula, 2021. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/reafirmando-direitos-cotas-trajetorias-e-epistemologias-negras-e-quilombolas-na-pos-graduacao?search=reafirmando%20direitos>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho. **A Função Criação no Trabalho Coletivo Teatral**: um estudo com a Usina do Trabalho do Ator. 2014. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94740/000916420.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 out. 2015.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de arte em Educação para as Relações Étnico-Raciais**: interrogando os currículos de licenciatura em teatro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das Encruzilhadas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 4 jan. 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, André de Oliveira. Batuques e samba: afirmações da identidade afro-descendente. In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afrobrasileiras em sala de aula**. Saberes para os professores fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Corpo e Ancestralidade: ressignificação de uma herança cultural. In: ABRACE, 5., 2008. **Anais [...]**. 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/Inaicyr%20Falcão%20dos%20Santos%20-%20Corpo%20e%20Ancestralidade%20resignificacao%20de%20uma%20heranca%20cultural.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Teatro na escola: formas de abordagem e condições de emergência. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 11 e 12, p. 13-17, 2006.

SAYÃO, Lara. Prefácio. In: LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africana**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SCHERER, Jovani de Souza. Parentesco de nação: vestígios de uma Comunidade Africana em Rio Grande. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 189-231, jul. 2008.

SERRARIA, Richard. **Poesia, tambor e reflexão sobre cultura afro-brasileira**. Palestra proferida para o projeto como Ciência. Canal Arte como

Ciência. YouTube, 03 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UBKo0303nk&ab_channel=ArtecomoCi%C3%Aancia. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, Cássio Henrique Silva da. **A capoeira joga com a dureza da vida: o resgate da Capoeira Angola conectando etnicidade, estratégias de resistência negra e protagonismo cultural em Porto alegre**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Marilena Loureiro da. Prefácio. In: CUNHA, Debora Alfaya da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição da Autora, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A palavra é... africanidades. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, mar./abr. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 135-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Corpo e descolonialidade em composição poética cênica. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 665-690, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/78809>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SIMÕES, Mariana Emiliano. Corpo-tambor: corporalidade negra no reinado mineiro. **Rebento**, São Paulo, n. 6, p. 179-202, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/137>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOTIGUI KOUYATÉ: UM GRIOT ENTRE NÓS. Direção: Alexandre Handfest. Brasil, 2014. Obra audiovisual. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjl. Acesso em 16 nov. 2021.

SPOLIN, Viola. **O jogo dramático no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura, v. 5).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**. Rio de Janeiro: Acerp; Brasília: TV Escola, 2013. p. 131-138. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

TRINDADE, Azoilda. Fragmentos de um Discurso sobre Afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). **Saberes e Fazeres**: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura, v. 1).

UBUNTU. Estudos em Base Africana. **A filosofia Ubuntu**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <http://www.ubuntu-eba.ufba.br>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ZEIGER, Cláudio. Akoben - Simbologia Adinkra. **Blog Afro África**, 12 fev. 2012a. Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/akoben-simbologia-adinkra.html>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ZEIGER, Cláudio. Mate Masie - Simbologia Adinkra. **Blog Afro África**, 16 fev. 2012b. Disponível em: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/mate-masie-simbologia-adinkra.html>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

ZENICOLA, Denise Mancebo. **Danças em Fricções**: Danças e desobediências do Corpo. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense UFF, IACS, 2018.

APÊNDICE A – Cartas de Apresentação da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO E MOVIMENTO

À coordenação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria.

A pesquisa, sob o título **Mpuannum: pedagogia do teatro e cultura negra**, tem como objetivo investigar a possibilidade de construção de uma proposta de pedagogia teatral orientada pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para tanto, pretendo oferecer um curso de 15 horas em diálogo com os componentes curriculares de práticas pedagógicas em teatro dos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul. Como serão analisadas as aulas ministradas, as imagens dos encontros terão registro em áudio, vídeo e fotografia. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, participando pessoalmente do contexto de realização e registro das atividades.

A participação no estudo oferecerá às(aos) participantes como principais benefícios a ampliação de seu universo cultural por intermédio da experimentação de elementos da cultura negro-brasileira e a possibilidade de diversificação dos recursos didáticos e metodológicos aplicáveis no exercício profissional que almejam. Informo também sobre a existência do risco – hipotético e diminuto – às(aos) participantes de sofrer alguma lesão na prática de exercícios físicos, jogos e brincadeiras intrínsecos à pedagogia teatral. Destaco ainda que a pesquisa estará adequada ao calendário acadêmico das referidas instituições e às regulamentações municipais, estaduais e federais sobre as atividades de ensino presencial durante a pandemia de COVID-19.

A pesquisa compromete-se a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e, ao considerar essa prerrogativa, saliento que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum(a) participante não deseje participar na continuidade desse trabalho. Os dados e resultados individuais dessa pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, e serão devidamente guardados por, pelo menos, 5 (cinco) anos não sendo mencionados os nomes das(dos) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A assinatura do termo não exclui a possibilidade de o participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

Com relação ao uso das imagens registradas, a presente autorização não permite a modificação, ou qualquer mudança, que altere o seu sentido, ou ainda que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro. Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a elucidar qualquer dúvida ou necessidade de explicação que eventualmente o/a participante venha a ter, seja no momento da entrevista ou posteriormente, pelo e-mail: dedyricardo.dr@gmail.com

Porto Alegre, 10 de agosto de 2021.



Edilaine Ricardo Machado

Pesquisadora Responsável

Dados da Pesquisadora: Edilaine Ricardo Machado (Dedy Ricardo), graduada em Licenciatura em Teatro, Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS, doutoranda em Educação no PPGEDU/UFRGS e professora da Área de Teatro do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação da UFRGS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO E MOVIMENTO

À coordenação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

A pesquisa, sob o título ***Mpuannum: pedagogia teatral e cultura negra***, tem como objetivo investigar a possibilidade de construção de uma proposta de pedagogia teatral orientada pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para tanto, pretendo oferecer um curso de vinte horas em diálogo com os componentes curriculares de práticas pedagógicas em teatro dos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul. Como serão analisadas as aulas ministradas, as imagens dos encontros terão registro em áudio, vídeo e fotografia. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, participando pessoalmente do contexto de realização e registro das atividades.

Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante não deseje participar deste trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob procedimento ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Com relação ao uso das imagens registradas, a presente autorização não permite a modificação, ou qualquer mudança, que altere o seu sentido, ou ainda que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa observada. Se, no decorrer da pesquisa, o/a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a elucidar qualquer dúvida ou necessidade de explicação que eventualmente o/a participante venha a ter, seja no momento da entrevista ou posteriormente, pelo e-mail: dedyricardo.dr@gmail.com

Porto Alegre, 10 de agosto de 2021.



Edilaine Ricardo Machado

Pesquisadora Responsável

Dados da Pesquisadora: Edilaine Ricardo Machado (Dedy Ricardo), graduada em Licenciatura em Teatro, Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS, doutoranda em Educação no PPGEDU/UFRGS e professora da Área de Teatro do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação da UFRGS.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização do
Uso de Imagem**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO E MOVIMENTO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO DE
USO DE IMAGEM** para participação na pesquisa Mpuannum: pedagogia do teatro e
cultura negra

Prezada (o) estudante:

Sou professora de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estudante do curso de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Desenvolvo a pesquisa intitulada Mpuannum: pedagogia do teatro e cultura negra. Com base na Lei 10639/2003, essa pesquisa tem como principal objetivo de averiguar a possibilidade de construção de uma proposta de pedagogia do teatro orientada pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, por intermédio da realização de uma investigação de caráter teórico/prático/experimental nos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul (a saber: UFRGS, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Montenegro).

Para atingir esse objetivo, como proposta metodológica, ministrarei um curso, com aulas teórico-práticas a serem oferecidas nos componentes curriculares de prática pedagógica dos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul. Esse trabalho será registrado por meio de anotações em um diário de campo e também em arquivos de áudio, vídeo e fotografia. A seguir, serão realizadas rodas de conversas com alunas, alunos e docentes envolvidas (os) na pesquisa, sobre as experiências vivenciadas ao longo do curso.

A participação no estudo oferece às (aos) participantes como principais benefícios a ampliação de seu universo cultural por intermédio da experimentação de elementos da cultura negro-brasileira e a possibilidade de diversificação dos recursos didáticos e metodológicos aplicáveis no exercício profissional que almejam. Informo também sobre a existência do risco - hipotético e diminuto – às (aos) participantes de sofrer alguma lesão na prática de exercícios físicos, jogos e brincadeiras intrínsecos à pedagogia do teatro. Destaco ainda que a pesquisa estará adequada ao calendário acadêmico das referidas instituições e às regulamentações municipais, estaduais e federais sobre as atividades de ensino presencial durante a pandemia de COVID-19.

A pesquisa compromete-se a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e, ao considerar essa prerrogativa, saliento que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum (a) participante não deseje participar na continuidade desse trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético e serão devidamente guardados por, pelo menos, 5 (cinco) anos. Para garantir a autoria das (dos) participantes, o seu nome pode ser divulgado, eventualmente, em trabalhos acadêmicos a serem publicados ou apresentados. A assinatura do termo não exclui possibilidade (da) do participante

buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV.

Caso exista qualquer dúvida quanto aos direitos das (dos) participantes dessa pesquisa, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), localizado na Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060, também estará disponível pelo telefone (51) 3308-3738 ou e-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Como pesquisadora responsável, me comprometo a elucidar devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo telefone (51) 991927310 ou pelo e-mail dedyricardo.dr@gmail.com.

Dessa forma, solicito sua autorização para que o material produzido durante o referido curso e os estudos realizados possam servir de instrumento para a realização da pesquisa. Como participante, você terá acesso ao material produzido antes da divulgação, para que possa optar pela retirada de informações e imagens referentes aos seus trabalhos, se assim desejar.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, RG _____, declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos nos quais estarei envolvida (o), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e elucidações sempre que desejar. Ao consentir minha participação na referida pesquisa, estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar pela participação. Diante do exposto, de forma livre e esclarecida, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar desse estudo e autorizo a divulgação de minha imagem, minha voz e do meu nome em eventuais apresentações orais e trabalhos escritos que dialoguem com a pesquisa.

, ____ de _____ de _____.
Cidade e data

Assinatura da (o) estudante

Assinatura da pesquisadora
Edilaine Ricardo Machado

APÊNDICE C – Termo de Autorização de Uso de Imagem Pessoal e Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Termo de Autorização de Uso de Imagem Pessoal e Consentimento

A pesquisa, sob o título *Mpuannum: pedagogia do teatro e cultura negra*, tem como objetivo investigar a possibilidade de construção de uma proposta de pedagogia teatral orientada pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Para tanto, pretendo oferecer um curso de 15 horas em diálogo com os componentes curriculares de práticas pedagógicas em Teatro dos cursos de Licenciatura em Teatro do Rio Grande do Sul. Como serão analisadas as aulas ministradas, as imagens dos encontros terão registro em áudio, vídeo e fotografia. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, participando pessoalmente do contexto de realização e registro das atividades. Tendo em vista essa prerrogativa, gostaria de informar que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante não deseje participar deste trabalho. Os dados e resultados individuais dessa pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, e serão devidamente guardados por, pelo menos, 5 (cinco) anos, não sendo mencionados os nomes das(dos) participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Informo também sobre a existência do risco – hipotético e diminuto – às(aos) participantes de sofrer alguma lesão na prática de exercícios físicos, jogos e brincadeiras intrínsecos à pedagogia teatral. A assinatura do termo não exclui a possibilidade de o participante buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV. Com relação ao uso das imagens registradas, a presente autorização não permite qualquer modificação ou mudança que altere o seu sentido, ou ainda que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 – Código Civil Brasileiro. Se, no decorrer da pesquisa, o/a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a elucidar qualquer dúvida ou necessidade de explicação que eventualmente o/a participante venha a ter, seja no momento da entrevista ou posteriormente, pelo e-mail: dedyricardo.dr@gmail.com

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Edilaine Ricardo Machado Pesquisadora Responsável

Dados da Pesquisadora: Edilaine Ricardo Machado (Dedy Ricardo), graduada em Licenciatura em Teatro, Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS, doutoranda em Educação no PPGEDU/UFRGS e professora da Área de Teatro do Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação da UFRGS.

ANEXO A – Termo de Anuência da UFRGS



COMGRAD/DRA
Comissão de Graduação em Arte Dramática



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"Mpuannum – Pedagogia Teatral e Cultura Negra"**, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Professora **Edilaine Ricardo Machado**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nesta instituição, ao longo do ano de 2022, em data a ser definida conforme os ajustes do calendário acadêmico, em virtude da reorganização das atividades da Universidade, em face dos protocolos de segurança sanitária recomendados devido à pandemia de COVID19, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Porto Alegre, 03 de setembro de 2021.

Profª Drª Luciana Morteo Éboli

Coordenadora da Comissão de Graduação em Arte Dramática
Instituto de Artes
UFRGS

ANEXO B – Termo de Anuência da UFSM



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Coordenação da Licenciatura em Teatro



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"Mpuannum – Pedagogia Teatral e Cultura Negra"**, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Professora **Edilaine Ricardo Machado**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 08/03/2022 a 13/12/2022, em dias específicos a serem definidos entre as partes, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP. A referida participação na pesquisa foi aprovada pela Coordenadora de Curso e pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM.

Santa Maria, 30 de agosto de 2021.


Coordenação do Curso de Licenciatura em Teatro
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras - CAL
Av. Roraima, s/nº, Prédio 40 - Sala 1229 - Campus Universitário - Bairro Camobi
CEP: 97.105-900 - Santa Maria - RS
Fone: (51) 3220-4434 - e-mail: teatroufsm@gmail.com

Raquel Guerra (SIAPE 1915973)
Coordenadora de Curso

ANEXO C – Termo de Anuência da UERGS



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"Mpuannum – Pedagogia Teatral e Cultura Negra"**, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Professora **Edilaine Ricardo Machado**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, a ser realizada nessa instituição ao longo do ano de 2022, em data a ser definida conforme os ajustes do calendário acadêmico, em virtude da reorganização das atividades da Universidade, e em face dos protocolos de segurança sanitária recomendados devido à pandemia de COVID-19, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Montenegro, 26 de agosto de 2021.

Marcelo Adams

Prof. Dr. Marcelo Ádams

Coordenador do curso Graduação em Teatro: Licenciatura

UNIDADE EM MONTENEGRO

Rua Capitão Porfírio, 2141. CEP: 95.780-000
Centro - Montenegro-RS
(51) 3632-4427 | www.uergs.rs.gov.br



ANEXO D – Termo de Anuência da UFPEL



Universidade Federal de Pelotas
Centro de Artes
Colegiado do Curso de Teatro

Ofício nº 46/2021/CG_Teatro/CA-UFPeI

De: Colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura UFPeI

Para: Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS

Assunto: **Termo de anuência - Profa. Edilaine Ricardo Machado**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Mpuannum – Pedagogia Teatral e Cultura Negra**”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Professora **Edilaine Ricardo Machado**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição ao longo do ano de 2022, em data a ser definida conforme os ajustes do calendário acadêmico, em virtude da reorganização das atividades da Universidade, em face dos protocolos de segurança sanitária recomendados devido à pandemia de COVID19, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Pelotas, 26 de agosto de 2021.

Profa. Fernanda Vieira Fernandes
Coordenadora de Curso Teatro-Licenciatura UFPeI



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA VIEIRA FERNANDES, Coordenadora de Curso de Graduação, Colegiado do Curso de Teatro**, em 26/08/2021, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1411618 e o código CRC FB55B390. Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23110.001697/2019-11SEI nº 1411618

ANEXO E – Quadras Populares Selecionados

1

Não há tinta nessa rua
Nem papel nessa cidade
nem caneta que consiga
Descrever minha saudade

2

A roseira quando nasce
toma conta do jardim
Eu também ando buscando
Quem tome conta de mim.

3

Lá no fundo do quintal
Tem um tacho de melado
Quem não sabe cantar verso
É melhor ficar calado.

4

Sete e sete são catorze
Com mais sete, vinte e um
Tenho sete namorados
E não gosto de nenhum

5

Mamãe é uma roseira
Que o papai colheu
Eu sou o botãozinho
Que a roseira deu

6

Coitadinho de quem chora
Na porta do seu amor
Do sereno faz a cama
Das estrelas cobertor.

7

Você diz que sabe muito
Borboleta sabe mais
Anda de perna pra cima
Coisa que você não faz.

8

Veja como o tempo passa!
Dizemos, de vez em quando.
A verdade é que o tempo fica,
A gente é que vai passando.

9

Você disse que ia embora
Pensando que eu choraria
Pois está muito enganado
Não choro por porcaria.

10

O cravo por ser poeta
Pedi à rosa um botão
A rosa por ser ingrata
Jogou o cravo no chão.

11

Laranjeira pequenina
Carregadinha de flor
Eu também sou pequenina
Carregadinha de amor.

12

Zé Pedro comeu pimenta
Pensando que não ardia
Agora Zé Pedro chora
Dia e noite, noite e dia.

13

As estrelas do céu correm
Todas elas correm na linha
Igual corre um beijinho
Da sua boca na minha.

14

Eu te vi e tu me viste
Tu me amaste e eu te amei
Qual de nós amou primeiro
Nem tu sabes, nem eu sei.

15

Quem me dera ter agora
Um cavalinho de vento
Para dar um galopinho
Aonde está meu pensamento.

16

Saudade palavra triste
Que Deus no céu desenhou
Unindo dois corações
Que o destino separou.

17

Meu anel caiu do dedo
Retiniu mais de uma hora
Que diabo de amor é esse
Que me larga e vai-se embora?

18

Andorinha no coqueiro,
Sabiá na beira-mar,
Andorinha vai e volta,
Meu amor não quer voltar.

19

Essa noite eu tive um sonho
Que não me sai da lembrança
Sonhei que vi a saudade
Abraçada com a esperança

20

Se amar fosse pecado
Jamais seria inocente
Pois amo alguém no mundo
E amarei eternamente.

21

Tomara que chova
Uma chuva bem fininha
Pra molhar a sua cama
E você vir dormir na minha.

22

Você me mandou cantar
Pensando que eu não sabia
Pois eu sou que nem cigarra
Canto sempre, todo dia.

23

Menina dos olhos grandes
Não olha tanto pra mim
Se não queres meu amor
Por que me olhas assim?

24

Oh, que noite tão bonita,
Oh, que céu tão estrelado
Quem me dera ver agora
O meu lindo namorado.

25

Você ontem me falou
Que não anda, nem passeia
Como é que eu vi seu rastro
Hoje cedo na areia?

26

Menina dos olhos verdes
Me dá água pra beber
Não é sede, não é fome
É vontade de te ver.

27

Não dê a ponta do dedo
Que logo te levam a mão
Depois da mão vai o braço
Vai o peito e o coração.

28

Sexta-feira faz um ano
Que meu coração fechou
Quem morava dentro dele
Tirou a chave e levou.

29

Alecrim da beira d'água
Onde é que tu "morais"
Minhas penas se renovam
Saudades cada vez mais.

30

Subi na serra do fogo
Com sapato de algodão
O sapato pegou fogo
E eu voltei de pé no chão.

31

Dois beijos tenho na boca
Que jamais esquecerei
O primeiro que me deste
O primeiro que te dei.

32

A casa não se quer grande
Para ser igual ao ninho
O amor na casa pequena
Anda mais aconchegadinho.

33

Eu sou maior do que a Terra
Maior do que o mar profundo
Eu sou maior do que o céu
Maior do que todo mundo.

34

Minha mãe tá me chamando
Diz à ela que eu já vou
Estou lendo uma cartinha
Que meu amor me mandou.

35

Jurei não amar ninguém
Mas eu confesso a fraqueza
Não é tanto culpa minha
É culpa da natureza.

36

Quem tem asa não avoa
Quem não tem quer avoar
Quem tem razão não se queixa
Quem não tem quer se queixar.

37

O colo desta menina
É macio como o algodão
Tem a beleza das flores
Que nascem lá no rincão.

38

Palavra fora da boca
É pedra fora da mão
Cuida que tuas palavras
Não cortem um coração.

39

Chove chuva miudinha
Na copa do meu chapéu
Antes um bom chuvisqueiro
Do que um castigo do céu.

40

Eu coloquei meu nome
No teu relógio, querida.
Para que penses em mim
Toda hora, toda a vida.

41

Se vires a tarde triste
E o ar querendo chover,
Saiba que assim são meus olhos
Que choram por não te ver.

42

Se eu soubesse que tu vinhas,
Mandaria te buscar
Com uma sombrinha enfeitada
Pra chuva não te molhar.

43

As estrelas nascem no céu,
Os peixes nascem no mar,
Eu nasci neste mundo
Somente para te amar.

44

De vermelho se veste a rosa,
De verde, o manjeriço,
De branco, a margarida,
De amor, meu coração.

45

Escrevi teu lindo nome
Na palma da minha mão
Um passarinho me disse:
"Escreve em teu coração".

46

Esta noite eu tive um sonho,
Que sonho bem atrevido!
Sonhei que era o babado
Da barra do teu vestido.

47

Com jeito tudo se arranja
De tudo o jeito é capaz.
A coisa é ajeitar o jeito,
Isto pouca gente faz.

48

Por detrás daquele morro,
Passa boi, passa boiada.
Também passa minha pretinha,
Toda linda e cacheada.

49

Para não fazeres ofensa
E teres dias felizes,
Não digas tudo que pensas,
Mas pensa tudo o que dizes.

50

Beijo na testa é respeito,
Beijo na face é carinho,
Beijo no queixo é a vontade
De subir mais um pouquinho.