

Organizadores

Francisco André Sousa Lima

Régia Mabel da S. Freitas

ARTES CÊNICAS À LUZ DA LEI Nº 10.639/2003:

ESCREVIVÊNCIAS TEATRAIS ANTIRRACISTAS



EDIÇÕES UESB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretora da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Alba Benemérita Alves Vilela (DS II)

Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Profª Drª Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem

Luciana Moreira Pires Flôres

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Arte gráfica: Warley Souza

Autor da imagem: Thainan Tanajura

Publicado em 08 de julho de 2024.

**Francisco André Sousa Lima
Régia Mabel da Silva Freitas
Organizadores**

ARTES CÊNICAS
À LUZ DA LEI N.º 10.639/2003:
ESCREVIVÊNCIAS TEATRAIS ANTIRRACISTAS



Vitória da Conquista – Bahia
2024

Copyright © 2024 by Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais
(Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 102/2022
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

A825

Artes cênicas à luz da Lei N.º 10.639/2003: escriturísticas teatrais antirracistas. / (Orgs.)
Francisco André Sousa Lima, Régia Mabel da Silva Freitas. – Vitória da Conquista:
Edições UESB, 2024.

120 p.

ISBN 978-65-87106-72-4

1. Práticas pedagógicas – Educação antirracista. 2. Antirracismo – Teatro. 3. Teatro Negro Brasileiro. I. Lima, Francisco André Sousa. II. Freitas, Régia Mabel da Silva. III. T.

CDD: 371.113

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Sobre as(os) autoras(es)	7
Apresentação	
<i>Francisco André Sousa Lima e Régia Mabel da Silva Freitas</i>	10
Prefácio	
<i>Marise de Santana</i>	12
Capítulo 1 – Currículo, formação de professores e a Lei n.º 10.639/2003: a educação antirracista no curso de Licenciatura em Teatro da UESB	
<i>Francisco André Sousa Lima</i>	15
Capítulo 2 – A melanina acentuada do Teatro Negro Brasileiro suleando a formação antirracista	
<i>Régia Mabel da Silva Freitas</i>	30
Capítulo 3 – Coletiva Preta de Teatro Èmí Wá: relato e reflexões sobre denegrir epistemologicamente a cena curitibana	
<i>Isabel Cristina Oliveira Caldas</i>	40
Capítulo 4 – Quebranto, rezas e bênçãos: os saberes ancestrais das rezadeiras como potencializadores do fazer artístico-teatral	
<i>Iuri Nascimento Souza</i>	50
Capítulo 5 – Pelo direito de contar-se: o marco identitário e ancestral como aprendizagem na Pedagogia Griô	
<i>Glábia Soraia Andrade da Silva</i>	59
Capítulo 6 – “O Ritmo da Memória”: oficina de pandeiro cênico itinerante	
<i>Natalyne Pereira dos Santos</i>	69

Capítulo 7 – A infancialização em uma perspectiva afrocentrada na formulação de uma proposta pedagógica para o ensino de teatro com mulheres negras <i>Juliana Souza Oliveira</i>	80
Capítulo 8 – Pretinha adormecida: o teatro preto e periférico como fundamento pedagógico aliado aos direitos humanos <i>Ivone Dias Gomes</i>	88
Capítulo 9 – A interseccionalidade da mulher preta nordestina em um caminho artístico-pedagógico teatral <i>Taináb Oliveira Jambeiro</i>	96
Anexo – Texto dramaturgico “Dandara na Terra dos Palmares” <i>Antônio Marques</i>	106

SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

Homem negro, sertanejo e nordestino. Ator, dramaturgo e professor de teatro. Docente dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciado em Teatro, mestre e doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador no âmbito da pedagogia do teatro com ênfase em teatro de grupo, teorias do currículo e formação de artistas cênicos. E-mail: francisco.lima@uesb.edu.br



RÉGIA MABEL DA SILVA FREITAS

Mulher preta feminista antirracista. Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pós-doutoramento em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Membro do Fórum Permanente de Violência contra a Mulher pela Universidade Corporativa do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia (UNICORP/TJBA). Pesquisadora do Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura –, da USP. Professora universitária e orientadora de cursos de graduação e pós-graduação. Consultora, palestrante e organizadora de eventos, livros e periódicos acerca das relações raciais, com ênfase em educação antirracista, atuando em temas como artes negras, culturas africana e afro-brasileira, decolonialidade, direito antidiscriminatório e feminismo negro. E-mail: mabel_freitas@hotmail.com



ISABEL CRISTINA OLIVEIRA CALDAS

Atriz negra, arte-educadora, mãe, pesquisadora, professora das séries iniciais e contadora de histórias. Mestre em arte pela Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Modos de conhecimento e processos criativos em Artes; especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Positivo; graduada em Licenciatura em Teatro pela Faculdade de Artes do Paraná. Desde 2018, vem investigando o universo dos teatros negros em Curitiba. Idealizadora da Coletiva Preta de Teatro Êmí



Wá (Curitiba). Recebeu em 2023 os prêmios João Crisóstomo Arns (CMC) pela relevante atuação na educação e cultura de Curitiba; o Prêmio Pretas Potências (MINC) pela obra “Memórias Duma Baobá”; o Prêmio de Melhor atuação no 16º Festival de Teatro de Pinhais pela mesma obra; e foi indicado ao Prêmio Galha Azul na categoria “melhor atriz” no espetáculo “Retilíneo” da Batalhão Cia de Teatro. E-mail: isabelliveira22@gmail.com



IURI NASCIMENTO SOUZA

Ator, performer, bailarino e professor de teatro. Graduado em Licenciatura em Teatro pela UESB. Pós-graduando em Pedagogias das Artes: Linguagens Artísticas e Ação Cultural pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB. Representante do Conselho Municipal de Política Cultural de Ipiáu no segmento Teatro e Dança. Dedicar-se aos estudos dos seguintes temas: imaginário das rezadeiras, ancestralidade, corporeidade, performatividade. E-mail: iuresouza23@hotmail.com



GLABIA SORAIA ANDRADE SILVA

Mulher preta, feminista e antirracista. Neta de Lourdes, filha de Cecília, mãe de Bruna, de Laila e de Murilo. Docente há mais de vinte anos, pesquisadora junto às Infâncias desde 1996, escritora, contista, poetisa e contadora de histórias. Multiartista que trabalha com Formação de Educadores. Pós-graduada em Transformação da Prática Docente pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Gestora e ativista em causas humanitárias das Coletivas CAIANA e Mulheres Maravilhosas, do Canal Sororidade. Pesquisa sobre a cultura das infâncias e possibilita práticas decoloniais e antirracistas no currículo escolar, desde 2000. Amante da arte da cultura popular brasileira, possui publicações em antologias nacionais e internacionais. Membro imortal na Academia de Letras Brasileira dos Campos de Goytacazes, do Rio de Janeiro, pesquisadora e membro permanente no Projeto Nagô pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pesquisadora na Pedagogia da Ancestralidade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: bittabardo@gmail.com



NATALYNE PEREIRA DOS SANTOS

Filha de Maria da Conceição Pereira (mobilizadora cultural) e Francisco Paulo dos Santos (mestre de samba de roda), atriz, pesquisadora, compositora, agente cultural e arte-educadora antirracista. Licenciada em Teatro pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

(PPGAC-UFBA), idealizadora do espetáculo poético musicado “Mariar Um Mar de Poesias” e coidealizadora da oficina de pandeiro “O Ritmo da Memória”. E-mail: natartesantos@yahoo.com.br

JULIANA SOUZA OLIVEIRA

Mulher negra, lésbica, feminista, professora, atriz, pesquisadora, uma longa história. Graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB (PPGREC-UESB). Na graduação, pesquisou o processo de descobrir-se negra e mediou oficinas com um recurso artístico, didático e pedagógico que criou. Atualmente, no mestrado, continuará com o recurso, desta vez para auxiliar na implementação da Lei n.º 10.639/2003 para a educação básica: ensino fundamental (anos iniciais). E-mail: souzarju@hotmail.com



IVONE DIAS GOMES

Atriz, professora de teatro, dramaturga, escritora, licenciada em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e pesquisadora sobre teatro e educação. E-mail: voni.atriz@gmail.com



TAINÁH OLIVEIRA JAMBEIRO

Mulher negra, feminista, nordestina, atriz, poetisa e quadrilheira. Graduada em Licenciatura em Teatro pela UESB, docente, pesquisadora e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras da Universidade do Estado da Bahia (PPGEAFIN-UNEB). Investiga o tema da interseccionalidade por meio dos recortes de gênero, raça e identidade regional (mulher preta nordestina) como dispositivo para a construção de personagens no teatro com jovens e adolescentes negras. E-mail: tainah_oliveira@yahoo.com.br



APRESENTAÇÃO

*È kú àbò*¹, Caras Leitoras e Caros Leitores, a esta coletânea negra, composta por múltiplas ensinâncias e aprendizagens inter-regionais – Nordeste, Sudeste e Sul – no esteio das Artes Cênicas. Nesta obra, de maneira pluriversal e inter-multi-transdisciplinar, pululam escrituras cênicas sobre questões históricas, culturais e identitárias do nosso povo preto, que ostenta na pele a cor da noite.

Iluminadas e iluminados com a sabedoria azeviche do Continente-Mãe a que devemos origens abissais (África) de um oriki – poesia com encantamento das forças ancestrais e uma louvação que ressalta desejos –, acreditamos que “nada se faz sem um bom orí”². Sendo assim, nossas vozes científicas disruptivas, insubmissas e insurrecionais desejam audaciosamente orí-entar práxis pedagógicas negrorreferenciadas para o Ensino de Teatro à luz da Lei n.º 10.639/2003.

Aqui, compartilhamos pesquisas, saberes e práxis artístico-pedagógicas que materializam escrituras, percursos criativo-formativos e possibilidades de diálogo com práticas decoloniais, princípios e valores contra-hegemônicos. Essas iniciativas trilham a luta antirracista e, por isso, conscientemente, corroboram os objetivos estabelecidos pelas políticas afirmativas.

O momento de publicação desta coletânea não poderia ser mais propício: em 2023, a Lei n.º 10.639/2003 comemora 20 anos de promulgação. Esse marco, em conjunto com o sistema de cotas raciais (Lei n.º 12.711/2002), inegavelmente possibilitou inúmeros avanços na produção acadêmica, nas políticas públicas, na difusão de outras narrativas sobre nossas origens e trajetórias de contribuição para o desenvolvimento científico, cultural e artístico brasileiro.

O avanço incontornável em torno de uma tomada de consciência política e de produção epistemológica alinhada às pautas raciais afroameríndias nas universidades e na educação básica é o que inspira a nossa iniciativa. As experiências aqui difundidas demonstram que há caminhos e frestas por onde operar as mudanças, sobretudo em meio ao conservadorismo e ao fascismo travestido de liberdade de expressão que vem se intensificando nos últimos anos, como que saído da caixa de pandora do mito eternizado pelos colonizadores. Nossas ações alertam para a possibilidade de construções de espaços de aquilombamento dentro e fora das universidades, da educação básica e do campo artístico.

Cientes de que lamentavelmente ainda reina o racismo epistêmico em nossas matrizes curriculares, refutamos com denodo a missão dogmática-educacional colonial e epistemicida que utiliza a bússola da hegemonia científica de dominação político-cultural eurocentrada,

¹ Boas-vindas em iorubá.

² Cabeça em iorubá.

deslegitimando os nossos mananciais histórico-culturais africanos e afro-brasileiros. Nós, que somos formadas e formados pela universidade e também pela pluriversidade da vida neste país não de discurso, mas de práticas racistas, vislumbramos aqui uma educação do/pelo/para o corpo.

Sentimentos contraditórios nos invadem ao perceber o nosso protagonismo em ser a primeira publicação exclusivamente dedicada a difundir estratégias, saberes e práxis teatrais vinculadas à Lei n.º 10.639/2003. Nosso orgulho pela empreitada divide espaço com a preocupação sobre o pouco sítio que as linhas editoriais e produções acadêmicas no campo das Artes Cênicas vêm dedicando ao tema. Desejamos que esta seja a primeira de muitas iniciativas com o intento de sular afrocentricidade no Ensino de Teatro.

Louvamos a iniciativa da Edições UESB e sua predisposição para romper o pacto narcísico da branquitude, como bem nomeou Cida Bento, fazendo ecoar múltiplas vozes e produções intelectuais de artistas, acadêmicas negras e acadêmicos negros. *Mo dúpê*³, UESB, por imortalizar as nossas aforreflexões sobre pressupostos teórico-metodológicos decoloniais, estéticas e poéticas negrorreferenciadas nas Artes Cênicas quando a Lei n.º 10.639/2003 comemora 20 anos. Que possamos a partir de já celebrar negritando Pedagogias Teatrais das diásporas negras finalmente com uma educação antirracista nos palcos da vida e da arte!!!

Francisco André Sousa Lima (UESB)
(Homem Negro, Sertanejo e Nordestino. Ator, Dramaturgo e Professor de Teatro)

Régia Mabel da S. Freitas (USP/ UFABC)
(Mulher-Preta-Feminista-Antirracista-AfroUSPeana-Menina dos Olhos de Oyá)

³ Agradecimento em iorubá.

PREFÁCIO

Início pedindo a bênção à minha ancestralidade e a de todos e todas que organizaram e escreveram a coletânea *Artes Cênicas à Luz da Lei n.º 10639/2003: escrituras teatrais antirracistas*; livro este que fiz leitura com muito carinho pela magnitude das proposições que são apresentadas em cada capítulo, que acredito se tornar livro de cabeceira para todos e todas, em especial para as/os que estão na área das Artes Cênicas.

Prefaciando um livro de pessoas que vêm de outra área de conhecimento é uma tarefa desafiadora, mas me senti um pouco mais à vontade, pois, desde sempre, enquanto mulher e professora negra, venho pesquisando e fazendo extensão com temas das pautas educacionais antirracistas. No ano de 2000, entrei no doutorado para escrever sobre os legados africanos na diáspora e o trabalho dos docentes, antes mesmo que a Lei n.º 10.639/2003 alterasse a LDB n.º 9.394/1996 e passasse a ser obrigatória nos currículos escolares. Como resultado de pesquisa do doutoramento, constatei que a escola, por demonizar os saberes e fazeres africanos, dificultava o diálogo com as culturas e histórias afroreferenciadas. Constatando tais dificuldades, propus projetos de pesquisa e extensão no âmbito da universidade, bem como, enquanto professora da graduação, propus que repensássemos, mesmo que de forma extracurricular, os componentes curriculares com as referidas temáticas nos cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia nos quais trabalhei: Pedagogia, Biologia, Enfermagem, Odontologia, Letras e Dança.

Em 2005, fundamos o Órgão de Educação das Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ODEERE/UESB). Esse órgão pluriétnico se constituiu como desorganizador de aprendizagens colonizadas, com o objetivo de trabalhar com políticas de ações afirmativas voltadas para combater o processo educacional monoculturalizado, portanto esse órgão nasce com a proposta de um trabalho pós-colonial por meio do ensino de História e Culturas africana e afro-brasileira.

É importante dizer que o termo pós-colonial é originário do contexto anglo-saxônico, vinculado ao questionamento do domínio colonial, é um termo usado para discutir os efeitos raciais e étnicos da colonização. O termo pós-colonial recebe muitas críticas, mas é um termo útil para entender as relações de poder e assimetrias entre diferentes grupos; as relações entre desigualdades associadas às diferenças; reconhecimento de novas dinâmicas discursivas acerca de racialidades. Nesse sentido, nesses 18 anos de existência, o ODEERE vem se voltando para um trabalho que se atenta para um currículo que privilegia as diferenças lidando com temáticas raciais, étnicas, de gênero e sexualidades.

Hoje, depois de 20 anos de implantação da Lei n.º 10.639, só posso dizer que é muito mais propositivo falar sobre os avanços ao invés de falar dos retrocessos. Os retrocessos estão visíveis dentro de nossas escolas e universidades por reafirmações de pessoas que desconhecem o que seja os fazeres e saberes de nossa história e culturas africanas e afro-brasileiras; os processos judiciais contra pessoas racistas; a necessidade dos movimentos sociais reafirmarem que vidas negras importam. Por si só, o quadro que nos apontam os retrocessos mostra a necessidade de pesquisas em diferentes áreas dos conhecimentos se voltarem para pensar sobre a educação antirracista.

É com esse pensar que os/as autores/autoras deste livro reafirmam em seus escritos o quanto é necessário o estudo das formas simbólicas que permeiam os universos das diferentes etnias que vivem na sociedade brasileira – desde Abdias do Nascimento com o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o objetivo de valorizar o negro e a sua cultura, um teatro insubmisso, descolonizador e decolonial para atuação nos palcos com a conscientização racial; décadas depois, os autores e as autoras deste livro vão beber na fonte das teorias do TEN falando de escravidão, preconceito e segregação racial para elaborar esta produção. É com esse olhar que encontrei em cada linha, em cada página, em cada escrito o que descrevo a seguir.

Francisco André Sousa Lima se dedica à pedagogia das artes cênicas para aproximar estudos de currículos do curso de Teatro e educação antirracista. Régia Mabel da Silva Freitas defende a ideia de que os coletivos negros combatem o racismo por meio das artes cênicas: “pelo viés cultural e com didatismo cênico obrigatoriamente com a presença e o discurso negro, convidam-se artistas e plateias a refletir e/ou intervir sobre/em práticas racistas” (p. 31). Isabel Cristina Oliveira Caldas relata a experiência da Coletiva Preta de Teatro “Èmi Wá” em Curitiba, que se engaja na luta antirracista através da arte. Iuri Nascimento Souza toma saberes ancestrais das rezadeiras para potencializar o fazer artístico pedagógico teatral. Glábia Soraia Andrade da Silva propõe um trabalho de oralidade em que é proposto contar a sua própria história como oportunidade de possibilitar ressignificação de aprendizagens antirracistas. Natalyne Pereira dos Santos relata a realização de oficinas itinerantes de pandeiro cênico, com ritmos africanos e afro-brasileiros, podendo, portanto, contribuir com a implantação da Lei n.º 10.639. Juliana Souza Oliveira vai falar de uma perspectiva afrocentrada que formula uma proposta pedagógica para o ensino de Teatro para mulheres negras; nesse sentido, busca um trabalho que rompa com o silêncio de mulheres não representadas na sociedade. Ivone Dias Gomes usa a literatura para enunciar células teatrais para pôr em prática um discurso cênico afrorreferenciado. Tainah Oliveira Jambeiro faz uma descoberta de si para pensar em identidade e nas diversas formas de racismos utilizando a arte que o teatro proporciona. O dramaturgo Antônio Marques e os/as compositores/compositoras Agamenon de Abreu, Emillie Lapa, Natalyne Santos e Toni Edson encerram esta obra com o espetáculo Dandara na Terra dos Palmares.

Portanto, todo esse material pedagógico nos apresenta agentes propositores das artes cênicas, como professores/as, produtores/as, criadores/as, pessoas que, através do teatro, vêm reafirmando a valoração positiva dos descendentes de africanos e de suas histórias e culturas.

Tais proposições passam pelas análises de seus pertencimentos, de suas formações e do seu papel de “professoralidades”, que expressam preocupações com um currículo que combata o epistemicídio colonialista dos saberes dos diferentes grupos; sendo assim, não podemos esquecer que o currículo pedagógico é um território em disputa e como afirma Régia Mabel,

uma das autoras deste livro, o teatro deve ser uma trincheira na qual se milita antirracistamente. Mabel ainda nos diz que o teatro político-pedagógico, através da multiplicidade de expressões (música, literatura, dança, audiovisual, entre outras linguagens), expressa saberes antirracistas questionando os estigmas escravistas.

Pensando nessas contribuições com conteúdos teatrais é que os autores e as autoras deste livro vão enunciando em seus escritos possibilidades de trabalhar com as Diretrizes Curriculares para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras conforme preveem as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

Gratidão a todas e todos que me envolveram neste projeto!

Lauro de Freitas, verão de 2023.

Prof.^a Dr.^a Marise de Santana – ODEERE/UESB

Capítulo 1

Currículo, formação de professores e a Lei n.º 10.639/2003: a educação antirracista no curso de Licenciatura em Teatro da UESB

Francisco André Sousa Lima

Os avanços legislativos dos anos 2000 conjugados ao progressivo aumento da produção científica, refletindo demandas dos diferentes grupos sociais brasileiros, modificaram de forma significativa a paisagem do ensino universitário no Brasil. Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva foram aprovadas as leis n.º 12.711/2012, que cria o sistema de cotas raciais; n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Indígena no Ensino Fundamental e Médio. Essas medidas trouxeram para o centro do debate saberes até então marginalizados pela academia, evidenciando pautas políticas históricas em torno do reconhecimento da contribuição afro-brasileira para a cultura e a ciência do país.

Minha trajetória pessoal de formação acadêmica e profissional coincide com esse momento histórico. Ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia em 2004, ano da implementação do sistema de cotas. Por isso, pude acompanhar de perto as tensões que resultaram desse processo e as transformações que a presença do povo preto e das comunidades oriundas de regiões periféricas das cidades brasileiras fizeram e fazem na universidade. Hoje, na condição de artista, docente universitário, pesquisador e doutor – dedicando-me aos estudos relacionados à pedagogia das artes cênicas –, venho percebendo por outras vias esse fenômeno, ainda que não me dedique especificamente aos estudos de temas relacionados à negritude¹, algo que chamou a minha atenção somente agora, durante a minha prática docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Nessa perspectiva subjetiva e pelo contato com a literatura especializada, venho percebendo que o ensino superior brasileiro tem sido uma verdadeira trincheira epistemológica. De um lado, está um conservadorismo que persiste na defesa de uma tradição acadêmica, de resquícios coloniais que adjetivam a produção intelectual europeia e norte-americana de literatura universal. De outro, estão os novos cientistas debruçando-se sobre outros polos de produção epistemológica e reivindicando uma educação e produção de saberes decoloniais e antirracistas.

¹ Nos estudos de mestrado (2012-2014) e doutorado (2016-2020), investiguei os contextos do teatro de grupo, as teorias do currículo e a formação de artistas de teatro. Ainda que a perspectiva sociológica tenha atravessado minha abordagem sobre esses objetos de estudo, não analiso de forma direta nesses trabalhos a questão da negritude e do racismo estrutural. Em que pese a ausência de um aprofundamento acadêmico desses temas, sempre estive atento aos debates e ativo em diferentes trincheiras dos movimentos sociais.

Essa não é uma batalha recente, ainda que no Brasil seus contornos se tornem mais perceptíveis com as mudanças ocorridas nos governos progressistas. Seus ecos remontam à própria origem do ensino universitário no período colonial e mesmo à modernização que se deu a partir da década de 1930. Para José Geraldo de Sousa (1996, p. 55), por exemplo:

A Universidade Brasileira não foi, em nenhum momento, concebida no seio de um projeto educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional. Mesmo em momentos que consideremos felizes e esperançosos para a Universidade Brasileira, como nos projetos de criação da Universidade de São Paulo e da Universidade de Brasília, vamos encontrar, de um lado, um projeto revanchista e circunstancial e, de outro lado, um projeto mais realista, porém sem sustentação política numa sociedade impregnada de uma ideologia populista reformista pouco discutida.

Com base em Darcy Ribeiro, o autor tem a compreensão de que a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento dificultou a elaboração de uma identidade universitária que questionasse o *status quo* das classes dominantes, o que tem reflexo direto na paisagem epistemológica predominante nas universidades até os anos 1990. No cenário atual, podemos perceber que a nova paisagem social provocada pela ampliação de acesso de corpos negros, LGBTQIAP+, mulheres, estudantes de escola pública, entre outros grupos sociais que passaram a habitar o cotidiano do Ensino Superior, tensionou o debate público e demandou respostas mais concretas e imediatas para pautas historicamente negligenciadas.

Poucas instituições, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada em 2013, propuseram-se a (re)pensar profundamente seus currículos e bases epistemológicas pelos parâmetros mais alinhados com as perspectivas de mundo predominantes no sul global e as demandas apresentadas pelos movimentos sociais. Isso não significa que não tivemos avanços importantes em todas as universidades brasileiras. Algumas medidas institucionais vêm sendo comumente adotadas como possíveis respostas a essas reivindicações: realização de fóruns e eventos dedicados ao tema da educação antirracista e/ou educação para a diversidade; inserção de conteúdos específicos em componentes curriculares já existentes ou criação de novos componentes para dar vazão a essas produções e debates; adoção de cotas raciais nos concursos públicos; valorização de intelectuais negras e negros; entre outras ações.

Na verdade, a luta racial já não pode ser invisibilizada no ambiente acadêmico. O problema é que essas ações institucionais em prol da diversidade na academia ainda encontram muita resistência nos operadores do sistema. Muitas pessoas, inclusive, usam da burocracia para mascarar suas atitudes racistas. É comum – por exemplo, no ensino básico e nas universidades – a tentativa de rotulação ou represamento da produção de saberes decoloniais e que pautam a negritude em espaços acadêmicos específicos.

Seria isso o bastante para reorganizar as relações hierárquicas já tão enraizadas nos comportamentos, nos imaginários e nas ferramentas de análise da produção de conhecimento? Em que medida essas pequenas alterações nas arquiteturas curriculares condicionam a nossa relação com a profícua produção intelectual negrorreferenciada? Como promover, nas universidades e na educação básica, atitudes antirracistas que ultrapassem os contornos de um componente curricular específico ou de ações configuradas como efemérides do mês de novembro?

Tomarei neste capítulo um recorte desse debate ao analisar a minha experiência enquanto artista docente e pesquisador atuante nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB desde 2017. A hipótese que defenderei neste trabalho é que a pauta de uma educação antirracista demanda outra relação com os currículos universitários e uma atitude coletiva de promoção da produção intelectual de artistas, pesquisadores e pensadores negros nacionais e estrangeiros, independentemente dos nichos de especialização acadêmica dos docentes universitários. Isso requer uma postura ética, vontade política e disposição intelectual para analisar outras epistemologias que não as consagradas por séculos de imperialismo científico-ocidental.

Aproximações entre estudos do currículo e educação antirracista

Ao longo de minha trajetória de formação acadêmica e atuação profissional no campo artístico e universitário, tenho percebido a dificuldade de se operar mudanças estruturais de modo que os espaços públicos correspondam às iniciativas de reparação histórica, não por ausência de debate político ou produção intelectual dedicada ao tema, mas por uma proposital e sistemática morosidade institucional protagonizada pela elite (intelectual, econômica e política) e subordinados dos órgãos responsáveis por essa implementação.

Nem mesmo os mecanismos legais, conquistados a duras penas por décadas de atuação dos movimentos sociais, são garantia de efetiva implementação de políticas e ferramentas de difusão de valores contra-hegemônicos. Por exemplo, em que pese os avanços verificados com a instituição de leis como as n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tem se traduzido em ações concretas nos ambientes educacionais, verificam-se sucessivos casos na imprensa especializada de episódios de racismo institucional e recusa de agentes do estado e da iniciativa privada, sob a alegação de valores religiosos, em cumprir o que a legislação determina. São traços de um racismo estrutural que encontra lastro nas burocracias institucionais, nos valores subjetivos de docentes, gestores e profissionais do campo educacional.

A lógica imperialista (e racista) nos atravessa tanto de maneira objetiva quanto subjetiva – moldando valores, desejos e manifestações subscientes. Por isso, um dos primeiros desafios, conforme bem nos apontou Franz Fanon (2008, p. 27), é o da consciência do problema: “[...] aquecer a carcaça do homem e deixá-lo livre” para, a partir desse processo, deixar “o homem mantendo o fogo por autocombustão”. Superar o pacto narcísico da branquitude e a visão depreciativa do povo preto sobre si mesmo é uma etapa tão importante quanto a instituição de vias legais que garantam nos espaços educacionais a educação antirracista, que é o primeiro passo para uma superação do racismo estrutural no meu entendimento.

Analisando o problema numa perspectiva pessoal, é muito triste perceber quanto a consciência racial chegou para mim de maneira tardia. Sou homem negro não retinto, o que me fez durante muito tempo me considerar pardo e não compreender a indissociabilidade entre esses dois termos no contexto brasileiro. Por ser do interior do estado e oriundo de família pobre e periférica da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, a consciência de minhas identidades sertaneja e de homem da periferia nunca me foi estranha. Já a reprodução de atos racistas do meu seio familiar – lembro-me perfeitamente de momentos sociais em que minhas avó e tia-avó, pretas retintas, negavam veementemente sua identidade racial – impediu-me de formar

uma autoimagem positiva que me possibilitasse, por exemplo, dedicar parte da minha trajetória profissional e de pesquisa a compreender, de maneira mais profunda, a produção de saberes de homens e mulheres negras do campo artístico e fora dele.

Sem negar a responsabilidade nesse processo de me deixar condicionar pela perspectiva do colonizador, talvez pela busca de algum nível de reconhecimento acadêmico, pensadores – como os já citados Fanon (2008), Sílvia de Almeida (2021) e Gessé Souza (2021) – me auxiliam a compreender como essa ignorância, ou autoboicote, não é apenas uma atitude individual, mas algo que se conecta a uma virulenta campanha de negação da história do povo preto e a uma narrativa que conduz o nosso grupo social a um lugar de inferioridade e de vítima, pura e simples, dos sistemas de poder.

É contra essa macroestrutura que hoje moldo minha práxis, mesmo consciente de que operar entre essas diferentes camadas é um desafio que acredito não ser possível enfrentar por meio de iniciativas individuais isoladas. Apesar disso, considerando que sou um entre inúmeros outros agentes, em lugares importantes, que podem minimamente mover iniciativas contra-hegemônicas, busco analisar o problema do meu campo de especialização, de maneira que eu possa contribuir para a luta, por meio da formação de professores de Arte. A consciência racial, ainda que ocorra tardiamente, é um processo necessário para que compreendamos como promover a educação antirracista e nos engajemos na luta contra o racismo estrutural em todos os espaços que ocupamos, uma pauta que deve mobilizar todos os agentes da sociedade, independentemente de cor, raça ou gênero.

Em minha trajetória – como pesquisador, homem negro, artista, doutor e professor de teatro –, venho investigando o tema do currículo enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem e como o modo de organização do campo artístico pode escurecer arquiteturas que evidenciam lógicas não cartesianas de formação e produção de saberes. A propósito, o pensamento simplificador e a compartimentação de saberes difundida por essa abordagem filosófica e científica, em que pese seus benefícios, primam por privilegiar formas de organização de determinadas áreas de conhecimento, grupos sociais e culturais.

No doutorado, dediquei-me a estudar a educação profissional em teatro e como os percursos de ensino-aprendizagem nela instituídos privilegiam a complexidade, o pensamento rizomático, uma educação para a autonomia e o pensamento crítico próprio da composição artística. No processo, pude perceber teoricamente e analisar os termos “currículo” e “formação” e os impactos dessas duas dimensões na organização da aprendizagem. Acredito que aspectos ali observados nos auxiliam na configuração de estratégias de resistência política na universidade de modo a promover uma cultura antirracista no ambiente acadêmico.

No campo educacional, o currículo é, por natureza, um espaço político. Para o sociólogo e educador Miguel Arroyo (2013, p. 38-39),

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumindo não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes.

Para o autor, o currículo pedagógico é um território em disputa. Essa batalha não deixa de ser um microcosmo que espelha as relações de poder entre os saberes, as geopolíticas, os processos históricos de colonialismo e epistemicídios, as lutas raciais, de gênero, sexualidades, entre outras tantas disputas existentes na sociedade. Defender a curricularização dos saberes afroreferenciados é uma das frentes ainda necessárias, pois assim podemos ter o mínimo – a garantia legal que esses debates serão realizados em sala de aula. Nesse sentido, independentemente do que exporei a seguir, reitero a ideia de que as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 prestam um importante papel de furar as bolhas educacionais para difundir outras narrativas sobre as contribuições dos povos negros e indígenas à sociedade brasileira.

Com os avanços das últimas décadas, é possível reconhecer que o problema da educação brasileira não é de ordem legislativa. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.934/96, em consonância com os valores constitucionais, desde sua primeira redação, foi progressista e inclusiva. Particularmente, acredito que, para avançarmos em prol de uma educação que acompanhe as novas epistemologias e produção de saberes, precisamos reconhecer que o problema é muito menos de ordem das reformulações curriculares globais – da pesquisa acadêmica ou da formação docente como as que vêm sendo executadas até aqui – e mais do modo como as chaves conceituais e teorias contemporâneas são operacionalizadas e convertidas em práxis pedagógicas nos distintos níveis de ensino. O problema fundamental, a meu ver, é de ordem das políticas educacionais – de como elas vêm sendo estruturadas e orientadas.

A ideia de currículo em voga na educação nacional possui uma dimensão marcadamente cartorial e prescritiva, algo que se radicalizou de modo exponencial com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto arquitetos da educação nacional, temos destrinchado uma série de princípios filosóficos que, embora extremamente relevantes, pouco têm ressonância no ambiente escolar.

Medidas como a BNCC, que se apresentam com um intuito de garantir a homogeneização da qualidade da educação, acabam por condicionar o olhar e diminuir a autonomia institucional de gestores e educadores, que, na condição de agentes do sistema, têm a prerrogativa de “vestir a camisa” e adotar tais medidas ou fazer vistas grossas a essas inovações legislativas usando de inúmeros artifícios para dificultar ou facilitar a difusão de determinados saberes, de acordo com seus interesses.

Quando a elaboração de um currículo está subordinada a uma base comum – o que reforça determinados parâmetros epistemológicos, além de delimitar o alcance das novas propostas curriculares –, o estado acaba assumindo o papel de mediador da organização da educação, ampliando sua influência no ambiente pedagógico. Ainda que a fiscalização estatal seja necessária para a garantia de um ensino laico, diferenciar essas duas competências (regulamentação e mediação) é importante para que os marcos regulatórios instituídos para o ensino formal não se transformem em “receitas de bolo” para a aprendizagem.

O ensino regular como instrumento que garanta o fortalecimento de um estado laico não precisa, portanto, ser sinônimo de uma educação dirigista e restritiva. A escolha por essa abordagem vai servir a propósitos específicos, por vezes mascarados por discursos bem-intencionados.

No Brasil, a herança escravocrata – que incentiva a ignorância como ferramenta de controle social – explica as dificuldades de implementar uma educação compromissada com

uma visão crítica, aberta ao debate e à diversidade de pensamentos e epistemologias. O receio da classe dominante do país talvez seja de que uma práxis pedagógica de viés crítico e pós-crítico potencialize as distintas lutas por direitos – das classes menos favorecidas, dos grupos étnico-raciais, de gênero e sexualidade postos à margem – evocando uma intensa reorganização de forças na estrutura sociocultural e econômica.

Nesse viés prescritivo, os currículos pedagógicos, sobretudo na educação básica e na educação profissional, não são considerados como uma “força motriz” das relações de ensino-aprendizagem. Se fossem, estariam abertos a adequações (ou mesmo transformações) que potencializassem o contexto pedagógico, o processo formativo, os desejos e interesses da linha de frente do sistema (docentes e estudantes) – nos quais todos os esforços das políticas educacionais deveriam convergir. Não. Os currículos acabam por se tornar um molde a ser reproduzido, quaisquer que sejam as variáveis cognitivas e contextuais. A própria nomenclatura “matriz curricular” sublinha esse sentido.

Não será possível avançar rumo a uma educação antirracista enquanto a legislação vigente e os conteúdos curriculares normatizados pelo estado forem vistos como mera burocracia institucional. Não é esse o propósito das leis. Não deve ser esse o propósito da educação progressista. Uma renovação efetiva precisa vir acompanhada de uma reforma do pensamento e de postura em todo o sistema educativo, que deve ser compreendido na sua dimensão interconectada e complexa.

Na tese de doutorado, propus-me a pensar e sistematizar a ideia de “currículo aberto”, ancorada na interpretação de currículo como itinerário formativo e não como um mero documento institucional:

O sentido de abertura proposto se entrelaça com o discurso de um currículo que aposta na autonomia e protagonismo de artistas-professores e artistas-estudantes em suas relações de ensino-aprendizagem, desejos e querer. Um currículo, que mesmo salvaguardando características do formato disciplinar, não funciona como um agente externo, fazendo eco a uma compartimentação do ensino-aprendizagem ou à herança enrijecida e arqueológica dos saberes. Um currículo que não deseja ser o espelho irretocável de uma herança cultural de valores inquestionáveis de passagem obrigatória para a compreensão de um campo de estudos. Um currículo que salvaguarda a possibilidade de que os agentes do processo, durante o percurso, descubram o que é importante investigar/debater/experimentar, que metas individuais e coletivas devam ser priorizadas e qual o perfil de saída desejável ao término daquele itinerário (Lima, 2020, p. 23).

Ainda que seja necessário normatizar o currículo, de modo que caminhemos em direção a uma educação mais inclusiva e antirracista, a consciência do problema do racismo no país não será resolvida pura e simplesmente por uma legislação educacional. Um componente curricular nas universidades ou conteúdos veiculados na educação básica que exaltem a herança dos povos afro-ameríndios só será o embrião da mudança de postura social para o combate ao racismo estrutural se esses conteúdos ou componentes forem corporificados em aula; se houver interconexões entre os saberes veiculados e as práxis desenvolvidas no cotidiano escolar; se esse itinerário curricular se tornar, de forma objetiva, experiências que componham uma formação.

Se o currículo formal aponta conteúdos sobre cultura e história africana e afro-brasileira em sala de aula, mas o currículo oculto vivenciado nos ambientes escolares reforça práticas de segregação racial, poucos impactos terão essas iniciativas para mudar a realidade concreta.

De um currículo antirracista para uma formação antirracista

Ainda na tese de doutorado desenvolvi uma análise do conceito de formação e de como este contribui para repensarmos a relação entre currículo e aprendizagem. Se os currículos delineiam a parte objetiva – as intenções de um percurso enquanto fenômeno –, a formação diz respeito à dimensão subjetiva – a aventura dos sujeitos no processo de construção de suas identidades (sociais, políticas, profissionais, morais, culturais, etc.) e de formulação de saberes.

A formação é um percurso mediado pelo mundo, os encontros e desencontros que realizamos vida afora. Em especial, é algo que se desenvolve de forma implicada, consciente e apaixonada, um universo onde a cognição, a afetividade e a relação se emaranham de tal forma que não podem ser desassociadas. Formar-se, portanto, não é algo restrito à educação escolarizada ou aos mapas cartográficos desenhados pelos currículos.

O currículo, apesar de evocar uma formação, não se confunde com ela. Currículos veiculam informações reconhecidas e validadas, mas não há como prever as relações e reverberações que o conhecimento estabelece na subjetividade de cada indivíduo. Do mesmo modo, a abordagem e escolhas da/do docente – responsável por instituir os meios e organizar a sequência didática que aproximarão sujeito e objeto de ensino-aprendizagem – configuram experiências extremamente particulares, que condicionarão de forma significativa a relação entre sujeito e saber.

Como bem denuncia a obra de Paulo Freire, a pretensa neutralidade na educação é um discurso, no mínimo, imoral; um *modus operandi* que mascara o propósito de alienação das grandes massas populares e manutenção do *status quo* dos setores dominantes e da estrutura socioeconômica vigente em uma sociedade. E, uma vez que ser neutro não é possível, muito menos desejável, na minha atuação profissional como artista não me furto de um olhar sociológico da educação e da prática artística. Por isso, meu discurso tende a se posicionar do lado do trabalhador e da trabalhadora do campo cultural; de uma educação que possibilite uma sociedade mais justa, heterogênea, equânime e humana; e de um saber que esteja em favor do desnudamento das opressões, das injustiças sociais, das forças políticas e econômicas dominantes.

Assim como propõe Freire (1996, p. 101):

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Na condição de artista-docente-pesquisador e cidadão empático ao campo político-ideológico progressista, é natural que não me coloque alheio às contradições sociais, de gênero, raça, idade e sexualidade existentes no Brasil. Sigo acreditando no campo das artes como uma das últimas fronteiras de denúncia e problematização da cultura de massa, da sociedade de consumo, do extermínio dos jovens negros nas periferias, do feminicídio, do machismo, da xenofobia, da luta de classes, do controle social e de outras tantas agendas sociais, políticas e econômicas impostas e provocadas pelo ocidente capitalista.

É esse o meu lugar de fala. É essa perspectiva política e filosófica que orienta meu professorado, minha atuação na universidade e no campo artístico. Na condição de docente atuante na licenciatura em teatro, acredito que, para além de orientar as/os estudantes em

definições tão importantes como a ética, estética e métodos de atuação profissional, o modo como um processo formativo é pensado e executado poderá interferir – positiva ou negativamente – nos rearranjos demográficos, políticos, socioeconômicos, identitários, artísticos e culturais. Por isso, tendo sempre a defender as iniciativas artístico-educacionais que evidenciem denúncias e caminhos para a diminuição das desigualdades de toda ordem, ainda tão latentes em nosso país, uma escolha consciente e deliberada de formação docente numa perspectiva antirracista.

Esse grau de engajamento de alguém que opera dentro do sistema educacional, por meio de micropolíticas, é algo importantíssimo, e creio ser tão efetivo, ou mais, quanto as amplas discussões políticas e filosóficas em torno do racismo estrutural. Concordo com a seguinte afirmação de Gessé Souza (2021, p. 49):

[...] o único caminho para evitar não só o óbvio oportunismo político do lugar de fala, mas também a circularidade de argumentos e a prisão retórica da simples metáfora quando tratamos do racismo, é reconstruí-lo, em primeiro lugar, como forma e estratégia de distorção e ocultamento de relações morais – que são o verdadeiro motor de toda ação social individual ou coletiva.

Se o argumento moral é o que oculta as relações de opressão sustentadas pelo racismo, é preciso desmascará-lo por meio de ações concretas de escurecimento do cotidiano dos espaços sociais – no caso específico, os educacionais. Se para uma pessoa branca é possível naturalizar o legado do “teatro grego” como referência cênico-dramatúrgica no contexto acadêmico de uma montagem didática, não há por que duvidar da eficácia do uso de referências como o “teatro negro de revista” para a mesma finalidade. Se esse tipo de relação ou aproximação ainda causa estranhamento no campo artístico (tanto como em outros campos de conhecimento), algo deveria ser considerado fora de ordem, não pelos motivos que nos levam à estranheza dessa relação, mas pela moral historicamente instituída, que criou um verdadeiro abismo entre essas duas referências. Trata-se de um abismo referendado por uma moral ocidental que atribui lugares sociais distintos a colonizados e colonizadores, norte e sul-global, trabalhadores e donos dos meios de produção, homens e mulheres, brancos e negros – abismo que encontra escudo na pretensa neutralidade das ciências, apregoada desde a escola positivista.

Ao longo da História, a herança escravista/colonial apagou dos documentos oficiais as contribuições do povo negro para a produção científica e cultural. Nos currículos e livros didáticos, ocupamos apenas os capítulos relacionados à escravização e a dados demográficos sobre violência e extrema pobreza. Assim também é nos produtos da cultura de massa, em que há uma deliberada hierarquização que irá nutrir de forma profunda o imaginário coletivo sobre a negritude, lastreando e reforçando o racismo que interdita os corpos negros nos diferentes espaços sociais. Isso, a meu ver, só pode ser superado por meio de um consciente e deliberado processo de formação antirracista.

No debate acadêmico atual, esse processo vem sendo traduzido nos termos letramento racial e afrobetização². Se as políticas públicas ora implementadas vão propor um redesenho dos currículos na educação básica e no ensino universitário, é necessário construir com os operadores

² Enquanto letramento racial dá conta do processo de reconhecimento dos traços visíveis e ocultos do racismo, a fim de uma desconstrução de formas de agir e pensar naturalizadas pela lógica colonial e escravocrata, a afrobetização vai revisitar os livros didáticos, epistemologias e narrativas oficiais visando evidenciar as contribuições do povo negro à formação do povo brasileiro, sua produção artística, cultural e científica.

(de dentro e fora) do sistema (re)percursos formativos que possibilitem a consciência do problema do racismo estrutural. Para os brancos, o letramento racial lhes oportuniza reconhecer seus privilégios e os pactos históricos que configuraram suas posições de poder e de classe social atual. Para os negros, a afrobetização cria um espaço de reconhecimento de sua história, dos potenciais individuais e coletivos, o fortalecimento de sua autoimagem e autoestima.

Neste trabalho, interessa-nos especificamente a ideia de afrobetização. O termo reúne em seu arcabouço diferentes estratégias de reparação histórica, revisão teórico-epistemológica e/ou redesenho dos parâmetros que atualmente moldam a imagem do povo negro e a perspectiva da sociedade em geral sobre os temas negritude e diáspora africana.

A título de ilustração, posso citar: as iniciativas voltadas à educação infantil, como ocorre com o Projeto Afrobetizar, idealizado pela psicóloga Vanessa Andrade (Justino; Roberto, 2014), destinado a crianças do morro Cantagalo no Rio de Janeiro; cursos de formação em nível de pós-graduação, como a especialização “Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola”, oferecida pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no Rio Grande do Norte (Silva Filho, 2017); estudos acadêmicos, como o proposto por Fabiana Peixoto (2011), que realizou a análise de livros didáticos de literatura para o ensino médio; entre outras frentes de trabalho. São diferentes atores sociais, que, em seus campos de especialidade, reúnem-se em torno de um mesmo propósito: pôr em curso uma educação antirracista.

São ações que não ganham corpo sem o engajamento político e a voluntariedade de pretas e pretos operando os sistemas educacionais, espaços de produção de conhecimento e de representação política. Ao furar as bolhas de influência e frequentar espaços de privilégio, cada um carrega consigo o sangue e suor de nossos ancestrais. Assim como já fazem os brancos, cabe ao povo negro zelar por esse legado e galgar meios de acesso a melhores oportunidades para as próximas gerações. Tenho perseguido esse intento por meio da minha atuação enquanto artista-docente-pesquisador na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A autoetnografia como espaço de afrobetização dos alunos na Licenciatura em Teatro da UESB

Desde 2012, o currículo regular vigente no curso de Licenciatura em Teatro da UESB contempla a pauta étnico-racial por meio do componente “Estudos Étnico-Raciais”, ministrado no 5º semestre, em caráter de disciplina obrigatória. Atualmente, o componente é ministrado por docentes da área de sociologia. Importa informar que essa medida não nasceu de forma espontânea, mas foi provocada diretamente pelas leis complementares à LDB aqui já mencionadas. De fato, essa é uma orientação comum a todas as licenciaturas brasileiras, que, por meio da resolução CNE 02/2015 e sua sucessora, 02/2019, vêm sendo compulsoriamente levadas a propor em seus currículos carga horária específica para abordar diferentes debates relacionados à educação inclusiva.

No caso da UESB, por meio do componente curricular mencionado, os discentes desenvolvem atividades, discussões e entram em contato com conceitos de “Raça, etnia e cultura. Relações étnico-raciais: abordagem histórico-social no Brasil e no mundo; políticas públicas, diversidade, pluralidade, identidade e respeito à diferença” (UESB, 2012, p. 59-60). Ainda que tenham derivado de uma orientação legal, é possível perceber, no cotidiano do curso, os impactos

positivos dessas discussões. Os discentes têm reverberado os temas veiculados e solicitado de nós, docentes, outro tipo de relação com as contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo do curso como um todo. Isso se faz perceber, de maneira especial, na execução dos estágios supervisionados, que, não raro, desdobram temas e discussões iniciadas naquela disciplina.

Há outros fatores que também corroboram essa reverberação dos debates raciais. Nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança, diversos professores desdobram questões nas disciplinas que envolvem processos criativos, metodologias do ensino e metodologia da pesquisa. Diversos trabalhos artísticos dirigidos pelos docentes Aroldo Fernandes, Edeise Gomes, Francisco Lima, Iara Cerqueira, Hayaldo Copque, Luiz Thomaz Sarmiento e Vania Oliveira pautam questões de gênero, cultura LGBTQIAP+, racismo e valorização da herança cultural afro-ameríndia. Isso também reverbera positivamente na formação dos discentes, que, além de conceitos teóricos, vivenciam estratégias criativas e metodologias artístico-pedagógicas diretamente vinculadas às matrizes estéticas dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Ainda durante esse período diversos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por estudantes se relacionam com a questão racial. São monografias que abordam experimentações de metodologias e práxis artístico-pedagógicas direcionadas à compreensão do fenômeno do racismo na educação básica; o estudo de técnicas, poéticas e estéticas afro-ameríndias; estudos sociológicos da realidade escolar por meio de técnicas como o teatro-fórum e estética do oprimido; e também investigações autoetnográficas, que vinculam o percurso de autodescoberta de suas identidades raciais à sistematização de práticas educacionais.

Mesmo que não tenha realizado um estudo pormenorizado desse quadro de produção acadêmica no curso, que inclua suas relações com os temas e debates veiculados na disciplina e nas ações desenvolvidas pelos cursos da UESB, não há como não associar essa produção acadêmica a esses itinerários formativos. Semestralmente, os estudantes do curso se reúnem para pensar ações conjuntas que possibilitam o diálogo entre conteúdos e debates realizados nas disciplinas. Embora a configuração disciplinar limite essas articulações, as interações proporcionadas pelos festivais semestrais – como o Programa de Extensão Engenho de Composição, o Festival Engenhosas Provocações e o Projeto 60 e Assiste –, além dos eventos acadêmicos esporádicos e atividades de extensão, possibilitam essa circulação de conceitos e vivências que diretamente impactam no professorado e perfil acadêmico dos discentes.

Destaco ainda a atuação particular de alguns docentes do curso, como as professoras Edeise Gomes e Vânia Oliveira, além da minha própria, na qualidade de importantes catalisadores dessa formação política. Sem esse suporte de agentes na frente do sistema – fazendo com que a máquina pública funcione no sentido de que as leis vigentes sejam respeitadas e se transformem em ações concretas na universidade e na educação básica –, dificilmente teríamos o cenário animador que hoje temos.

Tenho desenvolvido um trabalho para além da sala de aula, propondo-me a orientar estudantes que tenham o recorte racial vinculado a abordagens artístico-pedagógicas como objeto de estudo. As orientações de trabalho acadêmico são um espaço para amadurecimento intelectual do docente orientador e de seus orientandos. É uma ótima oportunidade para ter contato com a literatura especializada.

Por meio desse percurso de orientações, venho percebendo a abordagem autoetnográfica, nos moldes em que institui a pesquisadora Silvie Fortin (2009), como um interessante caminho

para o desenvolvimento de estratégias de pesquisa em artes cênicas que vinculem o debate em torno das contribuições afro-ameríndias para as poéticas cênicas, metodologias e práxis artístico-pedagógicas. Os olhares para si, para suas trajetórias pessoais e seus caminhos de composição artística têm revelado, de modo direto e concreto, não apenas como as subjetividades dos estudantes pesquisadores negros são atravessadas por questões sociológicas vinculadas às pautas raciais mas também quanto esses desafios têm possibilitado que essas experiências individuais configurem estratégias e respostas originais aos problemas de pesquisa que os discentes se propõem a analisar. Mais adiante pretendo me aprofundar no estudo de quanto essa característica pode vincular a abordagem autoetnográfica nas artes cênicas ao conceito de *escrevivência* proposto por Conceição Evaristo (2005), especialmente se desenvolvida por ou com mulheres pretas aristasquisadoras.

Os caminhos de composição artística desenvolvidos por Evaristo não deixam de ter um caráter autoetnográfico – ainda que as memórias individuais e coletivas perseguidas pela autora não necessariamente pretendam atingir diretamente resultados sistemáticos, como em um estudo científico sobre a negritude. Não há como negar o caráter documental de sua obra artística – que não deixa de ser um sensível relato sobre os atravessamentos das violências acometidas à comunidade negra, em especial contra as mulheres, e seus impactos na identidade e subjetividade do povo afro-brasileiro.

Evaristo define sua escrita como uma memória corporificada, seja no plano físico seja no plano intelectual, indissociável de sua experiência individual enquanto mulher negra, assim como resvala os ecos da trajetória sócio-histórica da coletividade também negra. Como a própria autora enuncia, em muitos momentos sua obra ganha contornos de uma espécie de retomada ou catarse de memórias que querem ser esquecidas, mas que as palavras teimam em fixar para expurgar um grito contido:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (Evaristo, 2005, p. 35).

Entendo que o teatro também desenvolve uma escrita para ser encarnada, que, de um modo indireto, persegue o sentido de *escrevivência* proposto por Evaristo. A escrita dramatúrgica evoca uma memória fictícia ou real que deve ser incorporada pelos atores. Em contextos específicos – como o teatro político, teatro documentário ou poética como a do teatro da crueldade –, o ato cênico vai deliberadamente reviver a memória de um acontecimento, real ou teatralizado. No caso das obras ficcionais, assim como ocorre com a literatura de Evaristo, a própria narrativa se molda por meio do consciente ou do inconsciente coletivos que atravessam a imaginação e a trajetória de vida do artista.

Evaristo (2020, p. 30) também afirma:

Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. *Escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das

mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: ‘a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos’.

E esse ritual de incorporação da experiência humana na grafia de palavras é revelador e ao mesmo tempo preenche de relações com o teatro. É onde uma história de vida, um momento particular ou toda espécie de atmosfera que permeia a vivência de nós, homens e mulheres negras, podem ser registrados, revividos, reencarnados ou transmutados em depoimentos e trajetórias de vida. Assim como a negação da história do povo negro vai nutrir o racismo estrutural disfarçado de meritocracia, as violências, os modos de ser e a cosmovisão que emolduram nossas identidades afro-brasileiras também irão ser o ponto de partida para nossa criação artística e produção científica.

No campo das artes cênicas, a autoetnografia se torna relevante porque a trajetória individual ou coletiva de cada artista criador é um poderoso dispositivo criativo, além de ser matéria imprescindível de análise em pesquisas vinculadas a grupos temáticos – como processos criativos, poéticas da cena, estudos da performance, etnocologia, entre outros. Nesse sentido, a criação artística e produção acadêmica em Artes é mais uma trincheira onde podemos evidenciar todo o nosso potencial e desmistificar as narrativas oficiais e discursos hegemônicos.

Obviamente, cabe a cada indivíduo decidir pôr em movimento seus gritos, suas angústias, alegrias, esperanças, desejos e quereres. Enquanto acadêmicos, formadores de opinião e, sobretudo, professores universitários, podemos oferecer caminhos teórico-metodológicos e estratégias de superação do racismo estrutural que não neguem a subjetividade e a engenhosidade próprias de nossos estudantes. Nesse sentido, para além de um percurso pessoal, percebo nesse trajeto – por se vincular às trajetórias individuais dos artistas-pesquisadores e à sua condição de negras e negros – um caminho audacioso de produção de saberes, epistemes e práxis que não negam nossas trajetórias de vida. Pelo contrário, vemos nesses trajetos particulares um caminho de produção e corporificação de formação e conhecimento.

Considerações Finais

A ascensão recente da extrema-direita, como um movimento de contrarreforma, ilustra a importância da mobilização política constante para que os direitos sociais conquistados sejam mantidos e ampliados. Diante dessas tensões, inerentes à dinâmica social, não há mais saber que não esteja implicado, sendo necessário agora distinguir ou sublinhar a que discursos ideológicos os conhecimentos estão atrelados; a que ou a quem servem; e de que modo se posicionar diante deles. Também não é mais possível ignorar as trajetórias de vida e os contextos socioculturais; ou tratar os estudantes como agentes passivos na relação com o saber e a informação.

Enquanto instrumento de política pública, transformar uma reivindicação de determinado grupo social em um componente curricular ou conteúdos obrigatórios – como ocorre com os movimentos negro e indígena e as legislações específicas aqui já citadas – é o modo mais direto

e imediato de permitir que o interesse social, normatizado pelo estado, seja minimamente garantido dentro da estrutura da escola –, instituição que, como sabemos, direta e indiretamente reproduz o racismo científico nos moldes apontados por Gessé Souza (2021). Muitos avanços só são viáveis por meio de medidas impositivas como as que o currículo formal da educação básica proporciona.

É preciso encarar esses dispositivos legais não como uma solução para o problema do racismo estrutural, mas como suportes para nossas lutas diárias dentro e fora da sala de aula, nas universidades e nas escolas da educação básica. Eles são apenas a salvaguarda que respalda nossas iniciativas enquanto operadores dos sistemas de ensino.

Se consideramos o racismo como inerente à estrutura das instituições, não há por que uma iniciativa isolada, como a instituição de um componente curricular ou uma efeméride didático-pedagógica, efetivamente sanar um problema tão complexo e capilar. Não podemos perder de vista que o racismo e o preconceito precisam ser combatidos não apenas nos currículos como também no cotidiano das escolas e universidades, por meio de todas as ações, sejam elas curriculares, inter e/ou transdisciplinares. Se o currículo visível deve pautar conteúdos e a contribuição das comunidades afro-indígenas para o desenvolvimento do país, o currículo oculto e a educação informal nos espaços escolares precisam fomentar a educação antirracista.

Respaladas pelo currículo e pela legislação, as iniciativas orquestradas por todo um conjunto de docentes nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB têm fomentado uma atuação professoral que entendo estar alinhada com os princípios de uma educação antirracista. Isso ilustra quanto o espaço aberto pela legislação pode efetivamente contribuir para uma educação mais plural³.

A minha esperança é que a luta antirracista faça parte do cotidiano da UESB e de outras instituições, por meio de mobilizações espontâneas e não somente provocadas pelas vias burocráticas, como as que ocorrem na atualidade. Precisamos avançar no sentido de que o currículo seja o disparador das relações de ensino-aprendizagem e não apenas um documento normativo que sintetiza o consenso resultante das tensões sociais e disputas epistemológicas em torno do que efetivamente se tornará objeto da aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. *Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

³ Obviamente, isso não tem ocorrido sem resistências. Na própria universidade em questão, esses debates abriram uma verdadeira caixa de pandora e o pensamento conservador, muitas vezes, tem saído do armário e se posicionado de forma acintosa e sem escrúpulos.

BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 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”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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”. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2023.

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrituragem: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrituragem em dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). *Mulheres no Mundo – etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2005.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista CENA*, Porto Alegre: UFRGS, n. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>. Acesso em: 30 out. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO, Frank Wilson. Afrobetizar – uma possibilidade de ação educativa a partir da afirmação e fortalecimento da negritude em comunidades. *Revista UFG*, Goiânia: PROEC-UFG, v. 15, n. 15, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48526>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LIMA, Francisco André Sousa. *Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: a educação profissional em teatro*. 2022. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos Africanos) – Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA FILHO, Luis Gomes da. UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte. *Revista Cocar*, Belém: Programa de Pós-Graduação Educação em Educação da UEPA, v. 11, n. 21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1301>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SOUSA, José Geraldo. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista da Faculdade de Educação*, Campinas: PUCAMP, v. 1, n. 1, p. 42-58, 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). *Projeto Político-pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro*. Vitória da Conquista: 2012. Disponível em: <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/teatro-lic-jq/projeto.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

Capítulo 2

A melanina acentuada do Teatro Negro Brasileiro suleando a formação antirracista

Régia Mabel da Silva Freitas

Um cheiro artístico ancestral...

As epistemologias e práxis da Educação Básica à Superior ainda não contemplam uma educação antirracista nos percursos de ensinâncias e aprendizagens. Apesar de a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) tornar obrigatório o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras públicas e privadas que ofertam a Educação Básica e o artigo 7º do Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação n.º 003/2004 (Brasil, 2004) conclamar, em nível superior, a Educação das Relações Étnico-Raciais, observamos, nos mais distintos espaços formativos, resistências, postergações, práticas pedagógicas descontextualizadas e/ou ausência de efetivo aprofundamento teórico para docentes sem Letramento Racial.

A ativista estadunidense Angela Davis nos ensina que não basta não ser racista, urge ser antirracista. Sendo assim, é mister que os espaços formativos da cidadania – escolas e universidades – também promovam práticas que intensifiquem as forças político-ideológicas de combate ao racismo. Rechaçando a folclorização e a estereotipia, as populações negras precisam ser apresentadas como protagonistas de uma história longa de lutas e conquistas, que edificaram um resiliente manancial histórico-cultural na diáspora africana. Nas palavras de Chimamanda Adichie (2009, p. 14):

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.

Afinal, desde a nossa chegada no século XVI aos portos brasileiros, somos agentes construtores da nossa brasilidade dotados de capacidade cognitiva e, dessa maneira, contrapomos ao atributo imposto pelo racismo que nos considera uma mera mercadoria semovente. É imprescindível, portanto, reolhar as memórias culturais africanas e afro-brasileiras, imbricando outros campos teóricos e conjugando saberes distintos sem uma postura epistemicida – que anula e desqualifica quaisquer outras versões epistemológicas que divergem da narrativa eurocentrada.

Nesse esteio, o Teatro Negro Brasileiro – que amplia o repertório cultural de artistas e plateias sobre questões raciais, trasladando entre aspectos cognoscitivos e relacionais – pode ser uma proposta pedagógica para implementar com efetividade a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e o artigo 7º do Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação n.º 003/2004 (Brasil, 2004). Ao engendrar liames culturais, educacionais, políticos e sociais, os grupos teatrais negros nos brindam com produções artísticas cheias de força e poder, calcadas em discursos identitários que também dão, pelo viés das Artes Cênicas, voz e vez ao movimento social negro.

As temáticas político-filosóficas discutidas nos espetáculos por meio do contradiscurso da historiografia hegemônica e eurocêntrica sobre nós são os pilares dessas companhias negras. Com produções artísticas despidas da visão hegemônica e eurocêntrica da sociedade brasileira acerca do pré, trans e pós-13 de maio de 1888, elas utilizam o manancial intelectual multiétnico trazido do além-Atlântico e reverberam a cultura afrodiaspórica nos âmbitos históricos, antropológicos e comunicacionais.

De forma contumaz, os coletivos negros combatem o racismo pelas Artes Cênicas. Os seus espetáculos, que são legítimas insurreições cênicas pela sua veemente prática de vociferar saberes azeviches ainda velados, reinterpretem e ressemantizam as nossas orientações cognitivas de heranças culturais africanas e afro-brasileiras. Assim, pelo viés cultural e com didatismo cênico obrigatoriamente com a presença e o discurso negros, convidam-se artistas e plateias a refletir e/ou intervir sobre/em práticas racistas.

Cônsia de que o Teatro Negro Brasileiro pode *sulear*¹ uma formação antirracista neste país, não de discursos, mas de práticas racistas, questiono: quais as contribuições dos coletivos negros nacionais para a promoção de uma educação antirracista para docentes e discentes? Como os textos dramáticos das companhias negras brasileiras elucidam pontos acerca dos percursos e percalços do pré, trans e pós-13 de maio de 1888 das populações negras? De que forma o Teatro Negro Brasileiro pode contribuir para implementar com efetividade a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e o artigo 7º do Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação 003/2004 (Brasil, 2004) da Educação Básica à Superior?

Este capítulo não tem a pretensão de responder total ou parcialmente às questões supracitadas. Essas perguntas são pontos de partida e jamais de chegada. Após 136 anos da assinatura da Lei (dita!) Áurea, não cabe aniquilar a nossa engenhosidade negra com visões criminalizadoras, estereotipadas, discriminatórias, preconceituosas e racistas. Assim, este texto apresenta sinestesticamente escrituragens cênicas de uma plêiade artística negro-brasileira que combate com maestria a chaga social chamada racismo nos palcos da vida e da arte.

Um grito performático insurrecional...

O Teatro Negro Brasileiro é um movimento sociocultural de combate ao racismo – lastreado pela tríade Ler (*Kame*), Dizer (*Wéfun*), Transformar (*Yépada*)² – com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição); ressemantizar o legado da ancestralidade; preencher lacunas de referenciais africanos

¹ Neologismo com referência à obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Santos e Meneses (2010). Os autores afirmam que as epistemologias do sul são um conjunto de intervenções que denunciam a negação dos saberes dos povos colonizados e valorizam essa produção intelectual deslegitimada há séculos pela colonialidade.

² Gomes (2018).

e afro-brasileiros; e revelar habilidades artísticas de uma plêiade negra. Assim, as companhias negras refutam a ideologia do branqueamento, a fábula das três raças, o mito da democracia racial, entre outras sandices caucasianas seculares.

Essa militância negrocênica é um projeto político-cultural antirracista que, com o Teatro Negro, leva aos palcos, de maneira idiossincrática e contundente, os binômios poder-saber e reflexão-ação, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais por meio de suas insurreições cênicas. Dessa forma, o palco torna-se uma trincheira de militância antirracista conscienciosa – pela presença e pelo discurso negros –, na qual vêm à baila questões históricas da negritude, no pré, trans e pós-13 de maio de 1888.

Inicialmente, a afrotrupe preocupa-se com a fundamentação teórico-conceitual sobre questões raciais (Ler – *Kawe*). Em seguida, vocifera contradiscursos da historiografia negra brasileira, nos quais pulula um posicionamento ético e político, de maneira contundente e embasada, dentro dos palcos (Dizer – *Wéfun*). O objetivo é promover uma virada estrutural e comportamental (Transformar – *Yépada*) tornando o racismo em um fenômeno extinto. Para tal, são realizados, além dos espetáculos, fóruns, laboratórios, oficinas, seminários, entre outras atividades formativas antirracistas.

Os coletivos que promovem Teatro Negro enucleiam as três dimensões propostas por César Coll *et al.* (1986): conceitual (saber), procedimental (fazer) e atitudinal (ser). No que tange ao aspecto cognoscitivo, o conceitual (Ler – *Kawe*) dá-se por leituras de fatos, conceitos e princípios. Quanto ao procedimental (Dizer – *Wéfun*), ocorre com ações ordenadas e dirigidas para um objetivo. Na esfera relacional, temos o propósito atitudinal (Transformar – *Yépada*), no qual imperam atitudes, valores e normas das nossas relações interpessoais.

Esse Teatro racialmente político-ideológico, que luta em prol da nossa cidadania plena, mescla diversas linguagens artísticas, como a performance, a música, a literatura, a dança, o audiovisual, entre outras. Com essa multiplicidade de expressões, esses celeiros cênicos antirracistas de saberes azeviches pelo viés das Artes Cênicas, diuturnamente, questionam os estigmas escravistas e rechaçam os grilhões hodiernos que nos aviltam, zoomorficando nosso corpo e deslegitimando nosso *corpus*.

Os precursores artistas insubordinados ao regime opressivo branco-ocidental do aclamado teatro elisabetano foram João Cândido Ferreira (conhecido como De Chocolate), com a Companhia Negra de Revista, fundada em 1926, e a Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta, em 1927, e Abdias do Nascimento, considerado o Pai do Teatro Negro, com o Teatro Experimental do Negro (TEN), inaugurado em 1944. Esses dois artistas negros insubmissos iniciaram o coro subversivo que desestabilizou a norma vigente de uma única voz no Teatro Brasileiro, enaltecendo a nossa raça sem folclorização nem estereotipia.

Chimamanda Adichie (2009, p. 16) aduz o seguinte argumento: “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”. Em consonância com essa tese, as matrizes estéticas e poéticas do Teatro Negro Brasileiro denunciam o racismo por meio da arte, apresentando um posicionamento crítico ante a imposição sociocultural brancocêntrica, que só determinava personagens subalternizados, submissos e/ou secundários para nós.

Lamentavelmente, sabemos que, nos mais distintos meios de comunicação de massa, os negros

são representados através de estereótipos negativos, que reafirmam o imaginário construído no período escravocrata, do negro como classe subalterna [...]; existe uma total invisibilidade da ação positiva dos negros. Esse aspecto é revelado pela negativa de inclusão das lideranças afro-brasileiras como representantes de seu grupo étnico nos debates sobre problemas comunitários e nacionais [...]; a cultura negra é vista como folclore, e não como parte da cultura popular [...]; [são expostos] como elemento[s] de diversão para os brancos, e não para si mesmo[s] e seu grupo étnico [...]; são apresentados relacionados à pobreza, ignorância, drogas, homicídio, reafirmando esses problemas como específicos e de responsabilidade do próprio negro (Araújo, 2000, p. 71-72).

Contraopondo-se a essa suposta naturalização da inferioridade cognitiva negra, Nascimento (2004, p. 210) escurece que o surgimento do Teatro Experimental do Negro representou a criação de um “organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele [ascende] da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que [representa]”. Desse modo, essa militância negrocênica refuta a racista postura caucasiana da indústria cultural que busca despersonalizar a nossa produção artística azeviche e reduzir-nos a meros objetos ou produtos de exploração, sem considerar nosso fazer como uma estratégia política de resistência.

Assim, a melanina acentuada propõe-se a decolonizar o regime opressivo branco-ocidental na esfera das Artes Cênicas. A decolonialidade “descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2008, p. 224). Decolonizando saberes e fazeres, os artistas que promovem o Teatro Negro Brasileiro também desfazem os silogismos racistas criados pelos caucasianos sobre a nossa engenhosidade artística.

Um olhar espetacular afrodiaspórico...

Ante a secular chaga da sociedade chamada racismo, a presença negra nos palcos é um ato político! O diretor e ator negro paulista Cuti (pseudônimo de Luís Silva) nos ensina que o nosso corpo negro é, por si só, mensagem, presença histórica e cultural. Sendo assim, urge reverenciar protagonistas, das mais distintas regiões brasileiras, que merecem o nosso louvor pela qualidade artística e afrobrilhanismo em cena.

Contestando os “diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material” (Carneiro, 2005, p. 97), esta afroplêiade, apresentada a seguir em forma de ABC (Freitas, 2019), para além da presença, vocifera discurso antirracista e, por conseguinte, descortina (ou descortinou!) olhares obtusos colonialescos por meio das Artes Cênicas:

Abdias do Nascimento (Teatro Experimental do Negro – RJ – 1944)

Benjamin de Oliveira³ (Primeiro Palhaço Negro – MG – 1870)

Cristiane Sobral (Grupo Cabeça Feita – DF – 1998)

³ Idealizador e criador do primeiro circo-teatro, esse ator negro teve seu talento reconhecido pelo presidente Marechal Floriano Peixoto.

De Chocolat⁴ (Cias Negra de Revistas/ Teatral Ba-Ta-Clan Preta – RJ – 1926/27)
 Evandro Nunes (NEGRARIA – Coletivo de Artistas Negros/as – MG – 2008)
 Fernanda Júlia (Onisajé) (Núcleo Afro-Brasileiro de Teatro de Alagoinhas – BA – 1998)
 Godi (Antônio Jorge Victor Santos – Grupo Palmares Iñaron – BA – 1976)
 Hilton Cobra (Companhia dos Comuns – RJ – 2001)
 Iléa Ferraz (Companhia Black & Preto – RJ – 1993)
 Jessé Oliveira (Teatro Caixa Preta – RS – 2002)
(KAWE – LER) Edson Catendê (Bambarê Arte e Cultura Negra – PA – 1986)
 Lúcia de Sanctis (Teatro Negro da Bahia – BA – 1969)
 Mário Gusmão⁵ (Cristo Negro, no Auto da Compadecida, na UFBA – 1959)
 Nivalda Costa (Grupo de Experiências Artísticas – BA – 1975)
 Otelo⁶ (aos 11 anos, destaque na Companhia Negra de Revistas – RJ – 1926)
 Paulo Vitória (Companhia Teatral Zumbi dos Palmares – GO – 2004)
 Quarteto⁷ feminista (Capulanas Companhia de Arte Negra – SP – 2007)
 Romero, Thiago (Companhia do Teatro da Queda – RJ – 2004)
 Sidney Santiago Kuanza (Os Crespos – SP – 2005)
 Trindade, Solano (Teatro Popular Brasileiro – SP – 1950)
 Ubirajara Fidalgo (TEPRON – Teatro Profissional do Negro – RJ – 1970)
 Valdineia Soriano (Bando de Teatro Olodum – BA – 1990)
(WÉFUN – DIZER) Maria Correa (Centro de Artes Yolanda Setúbal – AM – 1997)
 Xisto Bahia (protagonizou uma véspera de Reis na Bahia – RJ – 1878)
(YÉPADA – TRANSFORMAR) Hamilton Borges (Teatro Negro e Atitude – MG – 1993)
 Zózimo Bulbul (Bruzundanga – RJ – 1980)

Consoante Hall (2006, p. 346), “é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”. Dessa maneira, essa presença e esse discurso negros da afroplêiade supracitada descortinam o nosso olhar para uma contranarrativa da historiografia negra brasileira, configurando-se em uma arena identitária – “um terreno de luta pelo poder, de consentimento e de resistência” (p. 349).

O Teatro Negro Brasileiro é, pois, “um veículo de ação política que promove um debate político-social sobre as questões étnico-raciais [...] com produções artísticas cheias de força e poder, calcadas em discursos de identidade que [dão] voz e vez ao movimento social negro” (Freitas, 2014, p. 77-78) pelo viés das Artes Cênicas. Assim, descentraliza a hierárquica cultura hegemônica dominante que continuamente deslegitima nossa intelectualidade azeviche de uma forma perversamente epistemicida. Nas palavras de Carneiro (2005, p. 97):

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural [...] [que] fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender [...] com comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

⁴ João Cândido Ferreira (Jocanfer, Monsieur De Chocolat ou De Chocolat)

⁵ Primeiro ator negro da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

⁶ Otelo ou Grande Otelo, pseudônimo de Sebastião Bernardes de Sousa Prata.

⁷ Adriana Paixão, Débora Marçal, Flávia Rosa e Priscila Obaci.

Dessa forma, a atuação com maestria de artistas negros, indubitavelmente, contribui para desintoxicação epistemológica eurocentrada. Afinal, urge, continuamente, também pelo viés artístico, ampliar cada vez mais o processo de decolonização. Não podemos mais aceitar, em pleno século XXI, que nossos saberes continuem sendo desqualificados, considerados inválidos ou passem a ser apresentados por pessoas não negras que, ironicamente, tornaram-se “especialistas” nas histórias africana e afro-brasileira (Kilomba, 2008).

Quando temos a presença e o discurso negros em cena, combatemos o amestramento colonial de submissão ideológica ainda vigente. Para Sidnei Nogueira (2020, p. 63), a subalternização de nossos conhecimentos “leva ao epistemicídio e ao apagamento daquilo que a hegemonia não suporta ver vivo, humano e verdadeiro. No seio da negação de conhecimentos, saberes e culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental está a colonialidade do poder”. Então, que cada vez mais aniquilemos essa colonialidade, escurecendo com nossas intelectualidades os palcos nacionais e internacionais.

Um toque dramatúrgico disruptivo...

Os coletivos negros nacionais nos dão legítimas aulas decoloniais sobre a historiografia negra contemplando temáticas que as escolas deixaram de ministrar em diversos componentes curriculares e nos ofertam conteúdos que as universidades não abordaram nas ementas dos mais distintos cursos das licenciaturas e dos bacharelados. Assim, essa melanina acentuada promove uma formação antirracista para artistas e plateias, que são convidados a repensar percursos e percalços do pré, trans e pós-13 de maio de 1888 das populações negras.

Trasladando pelas cinco regiões do país, é possível perceber que inexistem homogeneidade na temática e na estética em se tratando de Teatro Negro Brasileiro, afinal, são plurais as diferenças territoriais. A seleção da afroabordagem depende de identidades culturais, idiosincrasias econômicas e interesses estéticos, poéticos e políticos. Independentemente dessa pluralidade, sempre corpo e *corpus* negros apresentam as suas insubmissas experiências diaspóricas por meio de potentes discursos, construídos coletivamente. A seguir, apresento, com brevidade, cinco espetáculos, que delatam o nosso afrobrilhanismo nacional.

No Sul, a montagem “Hamlet Sincrético” (2005), do Grupo Teatral Caixa Preta, baseou-se no texto clássico e criou uma narrativa com elementos da cultura e religião afro-brasileiras sem folclorizar, transitando

pelo sincretismo cultural e religioso, especialmente nos cultos afro-brasileiros, no catolicismo popular e no pentecostalismo como elementos de negação da identidade, que permeiam toda a trama. [...]. Os personagens são encarnações de tipos ou personagens da mitologia cultural negra, em especial as religiões afro-brasileiras: Hamlet, por ser aquele que busca a justiça, estará associado ao orixá Xangô; o Fantasma Hamlet, o pai assassinado, é Oxalá; Gertrudes é uma espécie de eterna rainha do carnaval e Polônio é um ex-babalorixá que se converteu e virou um pastor evangélico, que nega sua cultura, enquanto que Cláudio é Zé Pelintra por seu caráter amoral (Antígona BR, 2011).

No Nordeste, a obra “Áfricas” (2006), do Bando de Teatro Olodum, valorizou a cultura africana, desmitificando figuras arquetípicas e estereotipadas vigentes no imaginário coletivo em

se tratando desse plural continente – ainda pouco conhecido – a que devemos origens abissais. Segundo a diretora Chica Carelli (2011), a companhia pretendeu

levar a imaginação das crianças para a África, que são tantas, que são Áfricas. Trazer sua magia com a exuberância das coreografias de Zebrinha, as cores de Zuarte, a textura sutil da música de Jarbas, a memória do cenário de Hélio Eichbauer, a luz [...] de Rivaldo e de Espírito Santo e a força dos atores que se fizeram Griots. E esses fantásticos Griots não vêm apenas nos contar a Nossa história, vêm nos lembrar que somos serpentes e arco-íris, somos Abdus, Omolus e Nanãs, Yassedis e Suniguês

No Norte, o espetáculo “Griot e os Espíritos da Terra – da Era Cantida aos Dias Atuais” (2012), do Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra, do Pará, baseado no conto Os Espíritos da Terra, mostrou a relação entre o homem moderno e contemporâneo com os seus ancestrais por meio da contação de histórias de griots, os portadores e precursores da sabedoria milenar transmitida pela oralidade. Para o diretor Edson Catendê (Portal Geledés, 2016):

[...] a dramaturgia é pautada por uma linguagem de metáforas – ora poética, ora racional. O espetáculo nos remete à historicidade africana, da idade antiga aos dias atuais. [...] De forma interdisciplinar, lado a lado com as outras ciências, valorizando as relações comerciais, econômicas, políticas e religiosas da cultura africana [...]. Assim, é possível dar vez e voz aos descendentes africanos que até hoje são discriminados, oprimidos, menosprezados e ofuscados pelo discurso do poder.

No Centro-Oeste, a peça “Um Novo Olhar Negro” (2012), da Companhia Teatral Zumbi dos Palmares, retratou “um novo olhar sobre a inserção do negro na sociedade brasileira de forma matematicamente real, possível, concreta, humanitária, histórica, filosófica e artística, para além das fronteiras do fazer artístico teatral”, trazendo à baila

a síntese comprobatória da capacidade que há em todos os artistas negros decididos a romperem com a histórica e colonialista condição de serem vistos apenas como objetos passivos, enfeites, cenários ou coisa parecida. Um Novo Olhar Negro clama pelo surgimento de novos negros na condição de autores e sujeitos capazes de dirigirem e contarem sua própria história enquanto negros e enquanto profissionais (Goiânia em cena, 2016).

No Sudeste, a montagem “Cartas à Madame Satã Ou Me Desespero Sem Notícias Suas” (2014), de Os Crespos, abordou afetividade, negritude e gênero, refletindo sobre os impactos da escravidão nas maneiras de amar, com enfoque em homossexuais negros e pobres. Para tal,

o material audiovisual foi construído através de entrevistas e cartas recolhidas dos mais diversos cotidianos, a isso está somado as muitas palavras suspensas de biografias negras de figuras públicas e anônimas, embaralhadas em narrativas agora endereçadas em tom confessional à Madame Satã, figura mítica negra do Rio de Janeiro no séc. XX. A trilha sonora ao vivo [movimentou] a criação a partir das corporeidades negras da capoeira angolana, do samba de roda, da dança dos orixás, e da dança contemporânea. A partir destas referências, [surgiu] um monólogo com a força do gesto e do discurso, entrecortado por manifestos poéticos que brincam com estereótipos e expõem diversas questões políticas contemporâneas.

Esses cinco espetáculos nos dão uma pequena prévia de temáticas político-filosóficas negrorreferenciadas que necessitam ser discutidas em cena sobre a negritude. Se essas e outras

montagens do Teatro Negro Brasileiro forem apresentadas em instituições de ensino para docentes e discentes da Educação Básica à Superior, ampliarão o capital cultural afrodiaspórico também desses espectadores e, por conseguinte, poderão contribuir para o efetivo cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e do artigo 7º do Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação 003/2004 (Brasil, 2004), com fulcro numa Educação Antirracista.

Um gosto cênico subversivo...

Da Educação Básica à Superior, é mister reolhar as memórias culturais africanas e afro-brasileiras e reconhecer o negro como sujeito cognoscente protagonista de uma história longa de lutas e conquistas, afinal, “a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial foram desejos e metas sociais construídos historicamente para apagar a herança africana, a ‘mancha negra da escravidão’, sendo responsáveis pela dificuldade de grande parcela dos afro-brasileiros em cultivar a sua autoestima” (Araújo, 2000, p. 25). Consoante Sidnei Nogueira (2020, p. 28):

Há um padrão de poder perpetrado pelo projeto de dominação europeu-ocidental que opera na produção contínua de violência, destruição, desvio e subalternidade sobre outros princípios explicativos de ordenação/compreensão de mundo, dos seres e suas formas de saber. Trata-se da colonialidade do poder. A colonialidade do poder hierarquiza, classifica, oculta, segrega, silencia e apaga tudo que for do outro ou tudo que oferecer perigo à manutenção de um *status quo*, garantindo a perpetuação da estrutura social de dominação, protegendo seus privilégios e os de sua descendência e cristalizando as estruturas do poder oligárquico.

Assim, urge extirpar essa dominação política e cultural colonialesca ainda vigente em nossas matrizes curriculares que insiste em deslegitimar nossas sabenças azeviches. Não se pode aceitar que nossas intelectualidades negras sejam preconceituosamente apresentadas nas instituições de ensino como meras “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimento intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica” (Santos; Meneses, 2010, p. 34).

As estéticas e poéticas das peças do Teatro Negro Brasileiro podem contribuir para esse movimento decolonial formativo que almeja oportunizar novos percursos de ensinâncias e aprendizagens para os espectadores – docentes e discentes – com suas produções artísticas despidas da visão hegemônica e eurocêntrica da sociedade brasileira acerca do pré, trans e pós-13 de maio de 1888. Ao promover um debate racializado, que contemple as dimensões auditivas, olfativas, orais, térmicas e visuais, eles serão convidados para refletir criticamente sobre questões da negritude e, por conseguinte, decidir sobre uma mudança comportamental ante o racismo estrutural que nos cerca.

Com o manancial dramaturgicamente antirracista das montagens do Teatro Negro Brasileiro, os universos formativos (escolar e acadêmico) poderão aplicar a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e o artigo 7º do Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação 003/2004 (Brasil, 2004) de maneira significativa aos sujeitos sociais supracitados, visto que “a mensagem ocupa um lugar importante no processo de persuasão. A informação em si pode ser relevante para o receptor e, nesse caso, falaremos do poder ou da persuasividade da informação” (Coll *et al.*, 1986, p. 159).

Segundo Desgranges (2010, p. 178), por mediações culturais, o indivíduo poderá adquirir “condições de relacionar múltiplos signos propostos, formulando novos lances, concebendo

novas jogadas surpreendentes, produzindo conhecimento. E é dos fios dessa produção que ele poderá tecer a trama de um novo futuro”. Nesse porvir, espera-se libertar as populações negras dos grilhões dos estigmas escravistas que perduram até a contemporaneidade, zoomorficando nosso corpo e nosso *corpus* bem como a nossa existência como um todo.

Sendo a escola e a universidade espaços de formação da cidadania, esse intercâmbio político-cultural poderá oportunizar “uma tomada de posição crítica frente às representações dominantes, pela necessária capacitação do indivíduo-espectador para questionar os procedimentos e desmistificar os códigos espetaculares hegemônicos” (Desgranges, 2010, p. 38). Nas palavras de Nascimento (2004), o Teatro Negro Brasileiro foi criado para ser um veículo de ação política que denuncia o racismo (sutil e ostensivo) e também resiste à opressão cultural da brancura.

Assim, com as pungentes intenções político-ideológicas de fomento à luta antirracista das peças, os espectadores refletirão sobre os fatos apresentados e desenvolverão, por conseguinte, a sua criticidade, pela heterogeneidade dos seus pontos de vista. Desgranges (2010) corrobora essa ideia ao afirmar que o espectador-cidadão “adquire, assim, condições de relacionar múltiplos signos propostos, formulando novos lances, concebendo novas jogadas surpreendentes, produzindo conhecimento. E é dos fios dessa produção que ele poderá tecer a trama de um novo futuro”.

Destarte, o Teatro Negro Brasileiro pode “sulear” uma formação antirracista e então contribuir para uma mudança estrutural e comportamental dos espectadores, ainda tão subordinados ao regime opressivo branco-ocidental, que despreza a humanidade de todas as pessoas que têm na pele a cor da noite. Que cada vez mais plateias sejam convidadas para essa mediação cultural de presença e discursos negros, de maneira que possam traçar uma relação entre os planos objetivo e subjetivo, adquirir conhecimentos sobre questões raciais e nos auxiliar a tornar o racismo um fenômeno extinto.

Referências Suleadoras

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANTÍGONA BR. *Blog Caixa Preta*, 23 out. 2011. Disponível em: <http://grupocaixa-preta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 07 dez. 2016.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003&totalArquivos=56>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 03/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, ano 141, n. 95, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL CENA ABERTA. Disponível em: <http://www.brasil-cenaaberta.org/events/cartas-a-madame-sata-ou-me-desespero-sem-noticias-suas/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2005. p. 339.

CARELLI, Chica. *Áfricas – o infanto-juvenil do Bando*. Salvador: Blog Bando de Teatro Olodum, 2011. Disponível em: <http://bandodeteatro.blogspot.com/2011/03/?m=1>. Acesso em: 18 mar. 2011.

COLL, Cesar. *et al. Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREITAS, Régia Mabel da Silva. *Bando de Teatro Olodum: uma política social in cena*. Recife: EDUFPE, 2014.

FREITAS, Régia Mabel da Silva. *A Orquestra Afropercussiva de Notas Negro-dramatúrgicas do Bando de Teatro Olodum sob a regência do maestro Erê*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GOMES, Regina Augustta. *Dicionário Yorùbá*. Disponível em: <http://awure.jor.br/home/dicionario-ioruba-2/>. Acesso em: 19 maio 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020.

PORTAL GELEDÉS. *Peça exalta tradição oral*. São Paulo: Portal Geledés, 30 dez. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/peca-exalta-tradicao-oral/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

UM NOVO Olhar Negro. Goiânia: Companhia Teatral Zumbi dos Palmares, 2012. Disponível em: <http://goianiaemcena.com.br/2012/espeticulo/um-novo-olhar-negro>. Acesso em: 7 dez. 2016.

Capítulo 3

Coletiva Preta de Teatro Èmí Wá: relato e reflexões sobre denegrir epistemologicamente a cena curitibana

Isabel Cristina Oliveira Caldas

Introdução

Essa escrita autoetnográfica traçada pelas mãos negras de uma mulher artista-docente-pesquisadora da cena curitibana relata a vivência em busca de romper com o discurso que invisibiliza a presença negra em sua região de origem. A capital do Paraná sustenta o imaginário de que por lá não passaram africanos em situação de escravidão e que por isso não haveria número significativo de pessoas negras na região. Diante da objetificação de nossos corpos a partir do sequestro de populações negras do continente africano, tentativas de apagamento das nossas origens (territoriais e epistêmicas) e presença são recorrentes no Brasil – nação das Américas que recebeu o maior número de escravizados da África. Assim, firmar nossa *èmí wá* (presença) é demarcar nossa condição coletiva de população afrodiaspórica.

É curioso perceber o orgulho com que a elite e a classe média curitibanas bordam em seus brasões familiares a afirmativa eugenista de que suas positivities repousariam sobre suas heranças europeias: poloneses, italianos, alemães, franceses, ucranianos.¹ Mais que um brasão que oriente um clã familiar, nós, população negra no Brasil, trazemos em nosso corpo o parentesco de nossas memórias genéticas, de sujeitos lançados à não existência. Somos constituídos no que Eduardo Oliveira (2006, p. 57) denomina “família extensa”, que envolve desde os parentes mais próximos até aqueles mais distantes – um grande número de pessoas ligadas pelo parentesco espiritual (compadrio) na diáspora africana no Brasil.

Tais compadrios nos trouxeram até aqui, desde os navios negreiros, passando pelas ações dos movimentos negros, que até hoje fortalecem as lutas pela dignidade humana da pessoa negra, em busca da nossa efetiva cidadania. Em diálogo com Gomes (2017), o movimento negro se articula com mobilizações políticas na luta de enfrentamento do racismo e pela emancipação da população negra no Brasil, com ações nas esferas religiosas, literárias e artísticas.

¹ Segundo dados apresentados no site oficial do município sobre a constituição populacional de Curitiba, o traço fundamental do perfil da cidade se constitui na chegada intensa de europeus na segunda metade do século XIX com a imigração.

² No título deste trabalho, reposiciono deliberadamente o termo denegrir, tão utilizado no senso comum para estigmatização do corpo negro, seus saberes e produção cultural. No contexto aqui apresentado, denegrir se opõe ao embranquecimento das epistemologias e práxis, evocando atitudes individuais e coletivas de escurecimento dos currículos, da cultura e produção científica no Brasil.

Se os séculos de escravização buscaram a todo custo apagar a nossa memória coletiva, perseguir os nossos traços genéticos e fenotípicos, embranquecer nossas conquistas, subalternizar nossa capacidade de produzir, estigmatizar nossa estética e higienizar a nossa negritude, não conseguiram nem conseguirão. Continuamos (re)existindo e negrificando as epistemologias, saberes e práxis. Caminhamos em um processo consciente de apropriação e releitura da história, da cultura e dos termos que nos inferiorizaram². E, diante da privação de um lugar na história que visibilize a participação negra, cabe a nós, pesquisadores, atores sociais, comunidade em geral e artistas, promover a valorização e o reconhecimento da presença da população negra em Curitiba e em todos os recantos do país.

O acender das luzes: Coletiva “Èmí Wá”

A *escrevivência*³ deste capítulo busca refletir sobre a criação da Coletiva Preta de Teatro “Èmí Wá” em Curitiba com o seu engajamento na luta antirracista por meio da arte. Com a prerrogativa do quilombamento compreendido pela ótica de Beatriz Nascimento (1977, p. 129), que prevê o quilombo como “[...] tentativa de independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si”, a base para as nossas criações cênicas está voltada à recuperação de memórias e à valorização das epistemes negras.

A *Èmí Wá* teve sua semente lançada em 2016, quando fui convidada, pela então presidente do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONSEPIR) Edna Aparecida Coqueiro, para apresentar uma breve cena na Semana da Consciência Negra junto à Secretaria de Estado da Educação, Cultura, Família e Desenvolvimento Social. Haveria um seminário – com tema em torno das reflexões, percepções e desafios para a superação do racismo institucional – que imediatamente me levou a aceitar o convite para preparar uma performance de abertura do evento.

Considerando a importância da discussão, segui em busca de atores negros que eu conhecia e me dei conta de que eu conhecia poucos. Foi então que convidei o ator André Daniel e a atriz Kamylla dos Santos – ambos negros do Grupo Baquetá – e uma grande parceira Loana Terra – uma mulher branca – para gerarmos juntos a performance intitulada “Notas de Escurecimento”⁴. Por motivos pessoais, a Kamylla dos Santos não pôde seguir, mas estiveram em cena dois atores negros (eu e o André) e dois artistas brancos (a Loana e o músico percussionista Diogo Melo Pontes).

A performance trazia muita musicalidade e uma crítica aos discursos sobre o negro no Brasil com toques de ironia. Ainda sem a profunda consciência, num processo que Mombaça (2016) nomeia “redistribuição de violência”⁵, decidimos que o músico e a atriz branca teriam papéis coadjuvantes na narrativa. Loana participaria de momentos que sugerissem a relação opressora do branco na construção do imaginário do negro: a relação com o cabelo, o menosprezo pelas reivindicações dos afrodescendentes, o abuso contra o corpo feminino negro e o privilégio branco.

³ Cunhado por Conceição Evaristo, o termo “*escrevivência*” será discutido no decorrer do capítulo.

⁴ O trabalho registrado e transmitido na TV Paulo Freire. Disponível em: <https://fb.watch/dvrGiRVzyc/>

⁵ Segundo Jota Mombaça (ensaísta e performer), para a reestruturação dessa sociedade estruturada na violência, é necessário demarcar a identidade escondida atrás da universalização do branco, que nomeia a norma pela violência da marca: “você é branco”. Assim, a redistribuição de violência devolve ao dito ‘universal’ a consciência da perspectiva que rege o seu olhar.

Figura 1: Notas de escurecimento

Da esquerda para a direita: Diogo Melo Pontes, André Daniel, Isabel Oliveira e Loana Terra.

Créditos da foto: Krau Penas.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A performance iniciava com a entrada do grupo, que cantava e tocava a canção *Garota de Ipanema*, do ilustre Tom Jobim, enquanto sambavam. À medida que a plateia era envolvida pela alegria da canção, os atores atravessavam o corredor e enunciavam frases que se remetiam à visão europeia sobre a população brasileira e a objetificação do corpo negro feminino: “Caipirinha?”, “Miscigenação?”, “Mulata?!”, “Igualdade racial?”, “Oh... Bunda?”. Finalizavam com a interrogação: “Negro no Paraná?”.

Os atores acomodam seus instrumentos e ritualizam o banho das águas de Oxum – orixá das águas doces, da sabedoria e do poder feminino –, pelo qual começam a se reconhecer, em seu corpo e seu movimento. Tratavam do processo de colonização do pensamento até o reconhecer-se como potência, com seus ritos, cabelos e voz.

Com um público majoritariamente negro e envolvido com as discussões acerca da violência contra a população negra, a cena deixa a plateia em suspensão com a entrada do texto “*Mulata Exportação*”, de Elisa Lucinda. A atriz branca, interpretando o homem branco da poesia, inicia:

Mas que nega linda
 E de olho verde ainda
 Olho de veneno e açúcar!
 Vem nega, vem ser minha desculpa
 Vem que aqui dentro ainda te cabe
 Vem ser meu álibi, minha bela conduta
 Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
 (Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
 Minha tonteira minha história contundida
 Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
 Rebola bem meu bem-querer, sou seu improvisado, seu karaôquê;
 Vem nega, sem eu ter que fazer nada. Vem sem ter que me mexer
 Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
 Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega, me ama, me colore
 Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
 Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar (Lucinda, 2002).

A personagem negra tenta desviar-se, enquanto simula estar cuidando de estender as roupas no varal. Sua ira vai aumentando até que, em um rompante, volta-se à plateia e vocifera:

Imaginem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
E o delegado piscou.
Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena
com cela especial por ser esse branco intelectual...
Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio
nada disso se cura trepando com uma escura!”
Ó minha máxima lei, deixai de asneira
Não vai ser um branco mal resolvido
que vai libertar uma negra:
Esse branco ardido está fadado
porque não é com lábia de pseudo-oprimido
que vai aliviar seu passado.
Olha aqui meu senhor:
Eu me lembro da senzala
e tu te lembras da Casa-Grande
e vamos juntos escrever sinceramente outra história
Digo, repito e não minto:
Vamos passar essa verdade a limpo
porque não é dançando samba
que eu te redimo ou te acredito:
Vê se te afasta, não invista, não insista!
Meu nojo!
Meu engodo cultural!
Minha lavagem de lata!
Porque deixar de ser racista, meu amor,
não é comer uma mulata! (Lucinda, 2002).

Cerca de 80 pessoas, entre homens e mulheres que estavam presentes, com os olhos marejados, voltam da suspensão quando a personagem negra puxa em alta voz: “A carne mais barata do mercado NÃO é a carne negra!”.

Conforme Marçal (2018, p. 93), “quando nos expressamos artisticamente habitamos nosso próprio corpo, povoando-o de nossas memórias coletivas, ao mesmo tempo em que encontramos nossas subjetividades e singularidades”. Ali, envolta em uma atmosfera de expurgo de minhas próprias questões, refletidas nos olhos daquela plateia, a semente do desejo de ampliar a vivência artística junto a artistas negros foi lançada. No entanto, somente três anos depois, tomei a iniciativa de fazer uma busca por artistas pretos para criar um grupo onde pudéssemos performar nossas vivências.

Engajada na discussão sobre a invisibilidade do negro na capital paranaense, principalmente no que tange aos espaços de representatividade nas salas de teatro, em 2019 criei em Curitiba a Coletiva Preta de Teatro “Èmí Wá”. A “Èmí Wá”, que em yorubá significa “estou presente”, busca vivenciar o aquilombamento artístico levando para a cena os aspectos da memória e do nosso modo de ser e viver no mundo. Diante dessa perspectiva, visamos o resgate e a valorização da cosmovisão africana e afrodescendente por meio da ancestralidade, do rito, da afetividade e da roda.

Esse agenciamento de artistas negros é a fala e o ato dessa caminhada na direção de anunciar nossa voz e vem transitando na perspectiva de levar à cena outras subjetividades – discutindo a visibilidade do nosso corpo preto e valorizando nossas “escrevivências”. Esse termo – cunhado pela escritora Conceição Evaristo – reflete o ato de enunciar na ótica distinguida dos lugares ocupados pela cultura das elites; e é regente nos trabalhos da Coletiva – pela ficcionalização e/ou apresentação das nossas experiências como sujeitos negros para a composição de narrativas.

Em nosso primeiro ano de atuação, com a presença de Geyisa Costa, Isabel Oliveira, Kátia Drumond, Sol do Rosário, Pedro Ramires e Vanessa Ricardo, provocamo-nos a refletir sobre as maneiras pelas quais somos vistos na sociedade e sobre nossos anseios como artistas negros nessa cidade. Negociando nossas atividades extra sala-de-ensaio⁶ com a agenda de espaços onde pudéssemos vivenciar a pesquisa artística, ensaiávamos uma vez por semana, à noite. Cada ator propunha uma metodologia para o encontro e trazia suas questões para o grupo, a fim de que experimentássemos cenicamente as provocações apresentadas.

Produzimos assim a performance “Onde está o nosso quilombo?”. Trouxemos questionamentos sobre o nosso nós e sobre situações de racismo atravessadas nas frases “doces” da sociedade branca. Essas frases, muitas vezes, representam o que Kilomba (2019, p. 224) considera “metáfora do racismo cotidiano” ou “ato de colonização”, isto é, remontam a cenas de um “passado” colonial, na medida em que tentam nos subjugar e atribuir espaços determinados pelas fantasias das pessoas brancas sobre os sujeitos negros.

A performance se inicia com os atores em trânsito numa festa, com taças de champanhe em mãos, ao som da canção “Bésame mucho”, tocada ao vivo. Enquanto circulam, trocam supostos elogios entre si. Nesse transitar, eles são atravessados por olhares e frases como:

S- Você é uma preta de alma branca!

P- Imagina... Eu tenho muitos amigos moreninhos como você!

I- Hum... Que negra bonita!!!!

P- Aproveitando as promoções, hein?

I- Por que você está fantasiada de mãe de santo?

S- Você que limpa aqui?

I- Que gracinha seu filho. Tem cara de jogador de futebol! Promete, hein?

S- Por favor, mocinho... Você trabalha aqui?

Todos: Eu não sou seu negro!⁷

Essas frases, retiradas dos relatos dos próprios atores, delatam quanto as manifestações de racismo atravessam o tempo todo o sujeito negro atribuindo suas qualidades como pessoa à ideia de brancura; negando ou sublinhando sua cor; ou definindo os espaços onde o sujeito pode ou não atuar na sociedade. Carneiro (2011, p. 125) analisa esses “lapsos linguísticos” da branquitude afirmando que essas frases “supostamente inocentes”, como entende o senso comum, demonstram as diversas ações que se realizam pela linguagem, entre elas a produção e a reprodução de estereótipos. Mesmo as personagens se apresentando com belos trajes de festa, a presença destas é associada a quem deveria estar na posição de servil.

No que tange à dramaturgia corporal e vocal, os atores investiram seus esforços em partiturar uma série de movimentos que foram descobertos em sala de ensaio com a palavra “encontro”: encontro de corpos, encontro de vocalidades, encontro com suas próprias subjetividades.

⁶ Todos os envolvidos nesse processo trabalhavam com outras atividades durante o dia como forma de subsistência, mesmo com formação em teatro, na função de professor, musicista, cartomante, estudante ou jornalista.

⁷ Trecho dos textos elaborados para a performance “Onde está nosso quilombo?”, com supervisão corporal de Kátia Drumond.

A atriz Sol do Rosário, encontrando-se com o tecido da echarpe que cobria seus ombros, inicia uma dança que move todo o elenco na energia do vento – força de Iansã, que desloca o tempo e o espaço. A vocalidade da palavra anunciada em um microfone desenha no ar o movimento interno do embate entre sonho e suas próprias expectativas. Com o microfone que projeta o eco das frases ditas, o texto segue:

Pedro: Tufão, movimentos fortes que me levam a algum lugar sem parar sobe e desce, desce e sobe. Cabe braço, quadril, chão, ar. Braço que puxa, cabeça que me guia.

Isabel: Respiração alterada. Vou explodir. Panela de pressão. Estou em vários lugares ao mesmo tempo. Preciso parar, mas não paro!

Sol: Encontrei alguém, seu olhar me guia, não estou mais só.

Num país onde 84% da população reconhece perceber o racismo no Brasil e somente 4% se considera preconceituoso⁸, as manifestações racistas acontecem quase sempre de maneira velada, e esse espectro afeta o sujeito negro no lugar violento do desconforto, da incompreensão. O “tufão” – a pressão diante das situações dissimuladas de racismo –, quando não imobiliza o sujeito, provoca reações viscerais. Quando essa panela de pressão está prestes a explodir, o encontro com o/no outro possibilita encontrar respostas diversas no lugar da compreensão e não mais da culpa.

Digo isso porque, de modo geral, quando o fantasma do racismo atinge o sujeito negro, na incompreensão, tendemos a encontrar justificativas para termos sido alvo da violência tentando entender qual foi a nossa atitude que provocou a violência recebida. Quando compreendemos que essas violências não estão relacionadas a nossa individualidade e sim ao grupo do qual fazemos parte – o de pessoas racializadas –, a resposta torna-se outra, seja literal, seja poético-artística. É então quando entendemos a necessidade da reação e da denúncia. “Encontrei alguém” é a possibilidade de mover restituições simbólicas para o princípio de sua própria identidade.

Para a elaboração dessa performance, tínhamos por consenso não falar das nossas dores, como se nossa existência estivesse limitada aos resquícios da escravidão e das violências sofridas cotidianamente. A escolha dos figurinos e a corporalidade do elenco buscaram romper com esse imaginário. Entretanto, ao analisar a dramaturgia do texto, enxergo ainda uma grande necessidade de expurgar as dores cotidianas no que é verbalizado.

A ideia de fazer ecoar na plateia as tantas frases racistas – que nós, cidadãos e atores negros, vimos ser proferidas diariamente como se fossem naturais – nasce do desejo de incentivar o espectador a desnaturalizá-las. Por outro lado, revela uma necessidade de conversar com o público branco. Entendo que, de alguma forma, ainda não estávamos dialogando com o ‘quilombo’ que buscamos na criação das cenas.

Kilomba (2019, p. 224) fala sobre a importância de escrever, como “maneira de ressuscitar uma experiência coletiva traumática e enterrá-la adequadamente”, para a superação desse trauma. O mesmo ocorre, muitas vezes, na cena negra: a necessidade de revisitar essa “ferida aberta” que é o racismo e suas facetas. Reviver essas violências na performance é reviver o trauma diário como forma de superar o silêncio provocado no sujeito negro diante dessas agressões.

A violência policial também é representada na cena, no momento em que o ator Pedro Ramires, dançando uma batida policial, faz menção corpórea de um corpo sendo açoitado.

⁸ Dados apresentados em artigo da revista *Exame* mediante pesquisa promovida pelo Instituto Locomotiva com 1.630 entrevistados. A pesquisa foi realizada em 72 cidades do país entre os dias 15 e 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://exame.com/negocios/no-brasil-84-percebe-racismo-mas- apenas-4-se-considera-preconceituoso/>

Transformar a dor em dança é a escolha que projeta futuros, e, acalentado pela mãe, a performance encerra.

Isabel: Ô menino que canta... Seu canto parece o canto do uirapuru! Canto suave de um pássaro negro que traz no peito as plumas avermelhadas de quem sonha ganhar mundo! [Lê tudo que encontra e passa horas escrevendo no ar, como se pudesse, com suas mãos, mudar o rumo das coisas. Retomando a dança mobilizada pelo som dos ventos, ventos que abrem portas para outros caminhos, o grupo de artistas volta-se para a plateia repetindo.]

Todos: Pinga um nó na minha cabeça, esse nó sai.

Encontrei alguém, seu olhar me guia, me guia. Não estou mais só.

A performance foi apresentada em duas ocasiões: no Festival *Oyá*⁹, na APP Sindicato Paraná, com presença majoritária de público negro; e na celebração de aniversário da Casa Quatro Ventos, com público branco em sua maioria. As respostas do público foram completamente diferentes.

Em consonância com Nascimento (2019), ao reafirmar nossa presença ativa na história e na realidade da/como humanidade, livramos nós mesmos do esquecimento. Assim, vendo-se representado em suas questões, o público do festival se mostrou extremamente emocionado. Diferentemente, o público branco ora se envolveu com as provocações da cena, ora demonstrou certo constrangimento, dando-nos em devolutiva a frase neutra: que trabalho necessário.

Tal neutralidade possivelmente tenha se apoiado nos momentos em que a obra ainda apresentava como característica a necessidade de ser compreendida pelo público branco, visto que a expectativa, por meio do encontro com o seu reflexo na cena (presente nas frases proferidas), provocasse nele reflexão e possível mudança de atitude. Pergunto-me se esse público, que em geral observa silenciosamente o racismo na sociedade, realmente se interessa em romper com o consenso branco. A quem serviria essa performance?

Figura 2: “Onde está o nosso Quilombo?”, Festival Oyá do APP Sindicato



Em cena, da esquerda para a direita: Sarará, Isabel Oliveira, Sol do Rosário e Pedro Ramires. Créditos da foto: Alan João
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Mobilizados pelo desejo de encontrar a singularidade de nossas identidades, em uma realidade histórica na qual sempre nos vimos representados “em uma visão de mundo antropocêntrica, em que o Outro (nesse caso o negro), só é reconhecível a partir de uma

⁹ Festival promovido pela dançarina Laremi Paixão, em 2019, com o objetivo de reunir as artes negras no município. O evento aconteceu nas dependências da APP – Sindicatos.

comparação projetada de um EU (branco)...” (Martins, 1997, p. 229), temos caminhado em direção ao entendimento dessa construção social para assumir o protagonismo de nossa alteridade artística.

Por meio de nossas indagações poéticas, vimo-nos atuando social e politicamente para a reconstrução de nossas identidades negras para assim ressignificarmos conceitos sobre nós e sobre a realidade social que nos abarca. Nesse processo de recriação de poéticas que reverberam outras possibilidades de visão de si e do mundo, nós nos estruturamos e estruturamos nossas obras mergulhando na investigação de aspectos da cultura africana e afro-brasileira e procurando reconstituir o nosso fazer artístico.

Desse modo, na Coletiva vivenciamos, pelo fazer teatral, uma ação sociocultural que busca trazer à baila a reflexão sobre as condições e heranças da população negra e afrodiáspórica no Brasil. Investimos na nossa afrobetização para que juntos possamos expressar com nossas artes a denúncia e as nossas múltiplas manifestações artístico-performativas. Os nossos processos seguem a tríade descrita por Freitas (2019, p. 50):

Ler (kawe) – Dizer (wéfun) – Transformar (yépada), com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição), ressemantizar o legado da ancestralidade, preencher lacunas de referenciais africanos e afro-brasileiros e revelar habilidades artísticas de uma plêiade negra.

Assim, em grupo, viemos lendo os nossos mundos; valorizando a perspectiva das nossas próprias epistememes, sob a ótica de saberes produzidos por vivências e pesquisadores negros; levando nossa voz e corpo; e elaborando nossas denúncias e poéticas para transmutar as violências ideológicas e materiais a que sujeitam nossos corpos e existências.

Nesse solo, escrevemos nossas histórias inclinados na luta contra o racismo por meio da arte. Como um grupo de Teatro Negro, a Coletiva Èmí Wá é um quilombo artístico que, com sua ação sociopolítica, tem buscado se povoar de suas memórias coletivas pelo encontro com suas subjetividades e singularidades de suas vivências. Aquilombados, desvelamos o olhar sobre as condições que o racismo imprime em nossa existência em Curitiba para lançar outros voos em direção à nossa autonomia e cidadania.

Considerações Finais

Pensar os Teatros Negros é entendê-los como espaços de união das nossas subjetividades; de descoberta das nossas próprias histórias; e dos nossos modos expressivos. Considerando que o corpo negro em cena traz em si uma narrativa – comunica-se por sua simples presença, que não é, de forma alguma, simples, em uma sociedade que o coloca sempre no lugar da animalidade, da subserviência, da dor –, elaborar poéticas cênicas em um ambiente que não o coloque à prova da lógica da branquitude é uma possibilidade de vivenciar a alteridade de forma criativa.

No espaço político, ético e estético do teatro, acolhemos e acendemos as luzes da nossa negritude, com a consciência do processo ideológico que gera essa estrutura de desconhecimento, em busca de nos libertar da imagem alienada e criar uma nova consciência, que reafirme nossa dignidade. Descolonizar os nossos fazeres e os nossos pensares como negros nesse país é subverter a lógica do colonialismo; é assumir nossas próprias narrativas e tornar nossos corpos

cênicos dramaturgias das vivências que nos atravessam há mais de cinco séculos – tanto no que tange às dores, quanto aos prazeres dessa existência.

Não atravesso esse oceano sozinha. Sigo remando esse barco junto a outras mulheres, atuantes negras: Aildes Silva, Flávia Imirene Sabino, Geyisa Costa, Sabrina Marques e Sol do Rosário. Enquanto nos movemos nessa cena, fazemos soar em espaços curitibanos “Èmí Wá”: estamos presentes!

Dessa maneira, a Coletiva Preta de Teatro Èmí Wá, junto à cena negra em Curitiba, vem se articulando de modo a proporcionar, tanto aos seus fazedores quanto às plateias que acessam suas obras, reflexões sobre as especificidades de ser negro para a elaboração de outras narrativas que sejam capazes de retratar tais complexidades e, então, impulsionar a transformação social. O resgate e o reencontro com as manifestações artísticas advindas da cultura africana e afro-brasileira passam a ser elementos ressignificados na cena, alimentando o trabalho com epistemes que fogem da lógica da hegemonia eurocêntrica.

Referências

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexualidade e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREITAS, Régia Mabel da Silva. *A Orquestra Afropercussiva de Notas Negro-dramatúrgicas do Bando de Teatro Olodum sob a regência do maestro Erê*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUCINDA, Elisa. *O semelhante*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MARÇAL, Débora. Como olhar os corpos negros na cena paulista contemporânea? In: SILVA, Salloma Salomão Jovino da; CAPULANAS Cia de Arte Negra (org). *Negras insurgências: teatros e dramaturgias negras em São Paulo, perspectivas históricas, teóricas e práticas*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2018. p. 89-94.

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

MOMBAÇA, Jota. *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. Issuu, 2016. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuc__a__o_da_vi. Acesso em: 17 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Ed. Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Maria B. Historiografia do Quilombo. *In*: NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

Capítulo 4

Quebranto, rezas e bênçãos: os saberes ancestrais das rezadeiras como potencializadores do fazer artístico-teatral

Iuri Nascimento Souza

De curandeiras a benzedeadas/rezadeiras são denominadas as senhoras que exercem a função de benzer/rezar como ofício nas culturas populares brasileiras. Elas se utilizam de elementos presentes nas culturas africana e indígena e de aspectos do catolicismo, fazendo, assim, germinar a sua prática ritualística como sincrética. A maioria delas está geralmente no meio rural, sendo figuras muito representativas para os seus.

Essa tradição popular, além de exercer lugar de cura e manutenção do bem-estar para as comunidades, também é o lugar de afeto e comunhão para as pessoas que estão no seu entorno. Os seus saberes não fazem parte dos conhecimentos científicos letrados, mas sua sabedoria aparece no ritual com orações, rezas, ervas e pés no chão.

Sem caldeirão ou varas de condão, mas com ramos nas mãos, o imaginário das rezadeiras percorre essa pesquisa, com encantos e rezas, a fim de moldar, dentro do meu fazer artístico e pedagógico, a estética teatral e os olhares coloniais numa proposta que foge do eurocentrismo e dos seus saberes hegemônicos.

O percurso metodológico foi respaldado nas minhas vivências e na minha trajetória ao longo da graduação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no curso de Licenciatura em Teatro. Apresento um pequeno recorte do meu trabalho de conclusão de curso, em que as memórias e as manifestações brasileiras que vivenciei se entrelaçaram como fios condutores até as narrativas de cada intérprete. Trago um diálogo com os seguintes autores: Bosi (1994), Evaristo (2007), Gomes (2012), Gomes (2009), Houaiss (2001), Pavis (2008), Restrepo e Rojas (2010), Santos (1998, 2010) e Spolin (2010).

A cultura das rezadeiras é um local multirreferencial de muito aprendizado e impregnado de intelectos próprios. Os seus conhecimentos não podem ser invalidados e marginalizados por não serem eruditos. Há busca por essas senhoras místicas – ainda tão presentes na contemporaneidade dentro da medicina popular –, capazes de quebrar todas as doenças físicas e espirituais presentes no corpo.

Estudar o presente imaginário possibilitou percepções e criações inimagináveis dentro do teatro, trazendo não só para o meio cênico mas também para o público (de forma reverberante) a ampliação no olhar de alteridade e o senso de importância sob muitos pontos de vista. Os

tempos que permeiam a ancestralidade assumem na corporeidade de sua herança, presente graças ao tempo espiralar, algo que nos possibilita conectar com as nossas raízes.

Quebrando olhados coloniais

As culturas populares existentes em território brasileiro são conhecidas como do povo de pouco letramento, mas são cheias de aprendizados e alegria em suas manifestações. Os saberes que reúnem são entendidos pela cultura hegemônica como menos elaborados – se comparados aos símbolos valorizados pelas culturas privilegiadas pelo imperialismo cultural. O que comumente se entende por cultura erudita (leia-se dominante), que corresponde aos comportamentos culturais da classe alta, possui aceitação social como símbolo de civilizatório ou cultura superior. Trata-se do academicismo letrado.

Os saberes oriundos da cultura popular são transmitidos por meio da oralidade. É o caso dos conhecimentos gerados pelas rezadeiras. Com efeito, a percepção de seus ensinamentos pode ser construída e vista sob várias vertentes, como seus festejos, vivências cotidianas, corporeidades e relações nos problemas sociais. Os pertencentes a essa cultura vivem à margem da sociedade, de forma que seus saberes e práticas se estratificam em campos sociais, econômicos, políticos e culturais específicos.

Ao pensar e trazer as rezadeiras como sujeitas e objeto no campo investigativo – para concepção cênica em teatro dentro do espaço acadêmico, mediando reflexões e suscitando conhecimento (e reconhecimento) de suas práticas dentro de sua tradição –, busquei promover uma pesquisa e um fazer artístico que diferissem dos fazeres tradicionais eurocêntricos, que são tão comuns nas universidades e nos palcos teatrais.

As heranças coloniais na contemporaneidade ainda são apresentadas socialmente como norma padrão – o que reforça o domínio por meio do saber que passa a ser veiculado em diferentes espaços na América Latina. O poder hegemônico deslegitima as culturas e as artes produzidas por corpos negros e indígenas. O racismo epistêmico acaba por levar à ideia de que são subalternas, errôneas e incapazes de produzir conhecimento. A raiz desse problema está no colonialismo, que é compreendido como um regime de poder imposto pela Europa – um modelo de vida a ser seguido, um “Novo Mundo” pela “civilização” de outros continentes.

Restrepo e Rojas (2010, p. 15) definem esse fenômeno histórico, que se estende até a nossa atualidade, como “[...] um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas possibilitando a reprodução de relações de dominação”. Como consequência do colonialismo, os saberes e construções subjetivas dos povos originários do Brasil e do povo negro foram sufocados.

Considerar a rezadeira como produtora de conhecimento é dar luz a histórias não contadas, não reconhecidas. Mesmo por ter passado por um processo de marginalização e violação, o seu corpo apresenta memória e resistência. Na realidade, o seu corpo é a condição existencial de vias que buscam a visão de mundo. A hegemonia branca nega os saberes sensíveis, que também fazem parte do conhecimento, afinal nosso corpo ultrapassa a pele (como estamos repetindo há algum tempo). Estamos conectados, como todos os elementos no mundo, até o invisível.

É necessário sempre refletir sobre os espaços que ocupamos e sobre as nossas produções, sobretudo nos espaços acadêmicos. Sobre isso, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p.

126) aponta: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Os estudos decoloniais vêm desconstruindo o padrão de poder ou saber enraizado no eurocentrismo e em suas problemáticas dentro das realidades na América Latina, principalmente no academicismo – em que esse conceito é tido como foco central de idealizadores de pensamentos a serem seguidos. Essa hierarquização de saberes, juntamente com o sistema político-econômico (e não deixando de fora a predominância de culturas de raiz eurocêntrica), é entendida pelos pesquisadores decoloniais como “colonialidade do poder” (Quijano, 2005), uma das expressões mais usadas por essa organização.

As Epistemologias do Sul surgem como um vetor de crítica ao sofrimento causado pelo colonialismo e pelo capitalismo para sua transformação. Em oposição a esses fenômenos, buscam uma decolonialidade, na intenção de abranger ou valorizar outras culturas, referências e epistemologias¹ locais (Santos, 2009). Os saberes apontados por esse conceito não partem de uma episteme dominante, assim como a eurocêntrica colonial. Aponta-se nesse modelo de produção de conhecimento uma intervenção para uma diversidade de culturas, aprendizados locais, vivências e políticas universais.

É nessa denúncia do colonialismo e no apoio às culturas vítimas de epistemicídio², como ocorre com o legado das rezadeiras, que me ancoro. É nessa trincheira acadêmica que pretendo marcar posição.

Gomes (2012, p. 45) afirma que:

As Epistemologias do Sul são uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo.

Alinho-me a esse viés de problematização da colonização e subalternização de certas culturas, como a das rezadeiras. Para além da denúncia, afirmo o reconhecimento e pertencimento dessa cultura como contribuição válida dentro das relações sociais, pela inserção de um saber desvinculado dos pensamentos ou fundamentos ocidentais.

Então, ao atrelar a cultura das rezadeiras aos meus processos de pesquisa e criação em teatro, tenho uma decolonialidade dos ideais estéticos da lente colonizadora – a fim de demonstrar para a *episteme* hegemônica dentro do fazer científico acadêmico outros meios de pensar –, haja vista que promovo reflexões e difundo meus aprendizados por meio de novas imagens, histórias, valores, reconhecimento e cosmovisões.

O conceito de “escrivência”, e de metodologia, deste trabalho nos apresenta um olhar decolonial para as vivências narradas. As nossas histórias e conhecimentos foram o tempo todo silenciados. Precisamos contar as nossas narrativas por meio do nosso olhar e da nossa relação. Essa aposta de escrita sensível a relações coletivas e individuais fortalece o enfrentamento de paradigmas que invisibilizam um simples bate-papo com uma rezadeira (até mesmo quando se toma um chá da tarde) como formação de aprendizado. Suas produções escritas reforçam e

¹ Epistemologia, também conhecida como a Teoria do Conhecimento, é o ramo da filosofia que estuda como o ser humano ou a própria ciência adquire e justifica seus conhecimentos.

² “El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para ‘justificar’ el genocidio del que fueron víctimas los indígenas” (Santos 1998, p. 208).

assumem esse lugar de protagonismo, dando margem para que outras possam assumir as suas histórias e ratificando a existência de outras potencialidades. Sobre isso, Conceição Evaristo (2007, p. 21) diz que “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

A denúncia contra o sistema eurocêntrico é para evidenciar, de forma incisiva, a realidade de pessoas negras no Brasil – marcada pela violência, pela desigualdade social e racial e por muitas outras problemáticas que estão visíveis aos olhos nossos, das pessoas de cor. A provocação feita por Conceição Evaristo põe em vigor a reexistência no ato da escrita. Acredito que essa potência chega como incômodo que provoca a produção científica dos brancos, na perspectiva de acordá-los de seus lugares de soberania, ao passo que se abordam caminhos possíveis para aprender a enxergar, conhecer e reconhecer as narrativas, experiências e vivências de mulheres pretas.

Esses incômodos decoloniais provocados por Evaristo já são grafias produzidas por mulheres negras, mesmo antes das reflexões sobre as Epistemologias do Sul, proposta por Santos (2010). A pensadora Beatriz Nascimento, por exemplo, em seu documentário “Ori” (1989), vem denunciar o etnocentrismo e as histórias contadas por pessoas brancas, principalmente na universidade, no curso de história. Ela percebia que essas narrativas só traziam o negro, como escravizado, em condição de resistência na mão de obra da fazenda e mineração. Com efeito, ela nos apresenta o quilombo para além do território de fuga: o quilombo é um território de memória corporal, identidade, movimento, culturas e valores.

A luta de Beatriz, como uma verdadeira atlântica, foi para tornar a história do negro uma renovação, em que os saberes congelados nas relações e comunicações se levantassem, saindo do lugar estático. Isso ocorre justamente porque é no momento da diáspora que os negros trazem os seus saberes, culturas e territórios, estruturando novas formas de viver e saber. Essa articulação defende o lugar da memória e da oralidade como lugares determinantes das culturas negras – como uma ritualização capaz de promover conexão com as temporalidades, o humano e o mundo. Beatriz nos convida a não aceitar as histórias que são contadas do negro no Brasil. Devemos contar nós mesmos. Assim podemos entender as nossas relações longe das problemáticas.

No âmbito acadêmico, o currículo que orienta os conteúdos da graduação põe em vigor esse conhecimento engessado. Há uma organização – grade curricular – que nos apresenta apenas teorias e experiências de pensadores brancos como referências. Suas raízes são sempre nas universidades ocidentais. O próprio nome “grade” já sugere algo preso, que se remete a prisão, que deve ser seguido com rigor.

Esse epistemicídio cria formas de opressão que subjagam outros saberes, justificam desigualdades e desaparecimento de outras formas de pensamentos e visões de mundo. Uma prova disso está no nosso próprio curso de Licenciatura em Teatro da UESB. A graduação pouco provoca as reflexões, estéticas, ações, metodologias por meio das epistemologias negras e indígenas, apesar do esforço dos professores e de termos os componentes curriculares “Estudos étnico-raciais” e “Antropologia cultural”. Trazer o teatro com o desenvolvimento dessas concepções será um caminho longo ainda para ser percorrido.

Gomes (2009) traz uma reflexão e questiona sobre o local dos intelectuais negros no universo, principalmente no nicho acadêmico. A autora mostra em seu trabalho que, aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras de diferentes grupos sociais e étnico-raciais começam a se inserir nas universidades:

O desafio desse grupo de intelectuais está na abertura do olhar da ciência e de grupos que ocupam espaço de poder e decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e orientação na vida dos sujeitos sociais (Gomes, 2009, p. 421).

Eu, enquanto pesquisador negro, estou nesse local de indagar e provocar epistemologias que promovam o reconhecimento das diferenças (dentro da universidade e fora dela). Na perspectiva de quebrar as fronteiras da hegemonia, busco tornar o conhecimento democrático, no intuito de efetivar direitos e paridades, por uma cultura heterogênea.

O universo das rezadeiras entra nesse embate por causa de sua dimensão étnico-racial. O ofício de rezadeira, na maioria das vezes, é exercido por mulheres negras: no seu gênero, por se tratar do sexo feminino; na sua desigualdade, por pertencer a uma classe social e cultura inferiorizada e posta à margem. Todos esses fatores implicam na estigmatização de suas identidades e intelectualidade.

Mediante isso, devemos considerar os legados culturais e históricos que precisam ser potencializados. Não podemos dar ênfase exclusivamente a uma cultura se nosso solo se estende por diversas culturas: frevo, capoeira, cantigas de roda, samba, maracatu, quadrilha, carimbó, festas juninas, festa do divino, etc. Uma expressão cultural não deve ser única e absoluta em detrimento da outra.

Quando problematizo esse modo de pensar, quero deixar escuro que o academicismo e a ciência não precisam invalidar essas culturas e a cultura popular das rezadeiras – formadoras de conhecimentos em seus festejos, oralidade, ritos, músicas, danças, etc. Elas precisam ser inclusas nos espaços que lhes foram negados. O entendimento é único e escuro, são saberes e práticas culturalmente diferentes, pois temos muito que aprender com elas.

Precisamos ser transgressores e ativadores nos espaços acadêmicos, nos espaços de criação e na vida e, na mesma medida, estimular a mudança nos nossos aprendizados, nas criações estéticas e poéticas, pensando e propondo modelos que não sejam eurocêntricos, idealizados por corpos brancos. Por isso, devemos pensar em ações de ruptura – que impliquem na mudança de ver e olhar para o outro como referência na sua produção de conhecimento, principalmente para a cultura das rezadeiras (sendo estas as protagonistas de suas histórias).

Então, podem-se compreender as rezas, as folhas, a água, a gestualidade como conhecimentos ancestrais que passam por uma memória cultural pertencente às diversas famílias, assim como a minha. Assim, trago Dona Aurelina, com seu saber afro-indígena, para a Universidade Estadual da Bahia, com o intuito de dar alicerce às minhas pesquisas e fazeres teatrais.

Processo teatral Deusas do Quebranto

É pela memória, pela corporeidade, pelas brincadeiras tradicionais, pela cultura e pela ancestralidade que esse fazer artístico é proposto como estética dentro dos processos criativos; como forma de aprendizagem, principalmente na investigação cênica, em que floresce o diálogo entre o corpo e a ancestralidade, fazendo, assim, caminhos enriquecidos.

Assim, o teatro nessa linguagem vem fortalecer a subjetividade e sensibilidade manifestadas pela cultura popular das rezadeiras que influenciam a comunicação do(a) intérprete criador(a) com os ritos, mitos, músicas e festejos.

As experiências narradas tratam da jornada no processo artístico-pedagógico que resultou na mostra “Senhoras do Quebranto”, referente à disciplina de Estágio Supervisionado I: Prática de Montagem, ministrada pelo professor Francisco André Sousa Lima, no ano letivo de 2019.2.

No início do meu primeiro encontro do Estágio Supervisionado, assistimos a alguns vídeos sobre as rezadeiras para que participantes se familiarizassem com o tema, observando tudo que permeia essa manifestação. Logo após, analisamos todos os elementos que eram dispostos nas imagens – indumentárias, ancestralidade, a forma de benzer, músicas e tudo o que compõe esse imaginário.

Ao discutirmos sobre o que foi observado na demonstração dos vídeos, refletimos sobre a importância das rezadeiras em suas comunidades e quão necessárias são para o desenvolvimento harmônico e do bem-estar das pessoas. Contextualizou-se, então, sobre suas relações ao serem rezadas e como isso influenciava diretamente no seu meio social, quando o número insuficiente de médicos não supria as suas necessidades.

Dando pontapé nas nossas oficinas, promovi um tipo de ritualização durante todos os encontros. O primeiro passo era trazer uma atmosfera diferente para a sala – sendo assim, antes de as meninas chegarem, eu acendia um incenso para trazer um ar diferente. O segundo era lavar as mãos no alguidar de barro com água e alfazema e dizer como estávamos nos sentindo naquele momento, com a intenção de limpar as energias negativas. E, por fim, o último momento do encontro consistia em lavar as mãos novamente e falar como estávamos nos sentindo depois de todo o processo.

O desenvolvimento de experimentação é um ponto chave em qualquer criação teatral. É por meio dele que o intérprete tem total liberdade de criar e ser quem quiser ser. O jogo teatral estimula a interação dos atores com as habilidades de concentração e os desenvolvimentos de cena.

Propor e fazer esses jogos possibilitam a construção de personagens, encenações e ambientações. “A oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde o professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir” (Spolin, 2010, p. 29). Baseado nisso, houve jogos de criação e estímulos para expandir o processo criativo das alunas.

Quando compartilhamos novas histórias, estamos dando margem para percebermos novas versões. Essas histórias, sem dúvida, propõem ao espectador um cenário que o aproxime diretamente do tempo. Assim, percebo que o contar depende muito do ponto de vista de quem é atravessado.

Em relação às histórias, provoquei as participantes a pensar em contos sobre as rezadeiras como se fossem suas próprias memórias, ao voltarem ao passado, ao que viveram, infância, saudades e outros momentos. Para nutrir as histórias que iriam ser contadas, apliquei um jogo, que tornou a aula mais proativa. Com o nome de História Passada³, o jogo funciona da seguinte forma: alguém começa uma história; ao sinal do orientador, que está ao lado, um outro alguém continua a mesma história da parte que ela fora interrompida; o jogo segue até que a última

³ *Os jogos teatrais*. Disponível em: <https://anjos-aloprados.webnode.com.br/news/jogos-teatrais/>. Acesso em: 15 maio 2022.

pessoa jogadora encerre sua contação. Essas atividades ajudaram as participantes a pensar no desenrolar das cenas, pois as improvisações continham muito material interessante, o que lhes ajudava a conectar-se diretamente com o fazer das rezadeiras.

Utilizei as brincadeiras tradicionais como metodologia para proporcionar o lugar do lúdico e o resgate de uma cultura que ficou na infância – mesmo sabendo que ela é inerente ao ser humano (podemos brincar em diversas fases da vida) –, a fim de ativar o imaginário da criança que estava adormecida no interior delas.

Realizamos as investigações com brincadeiras. Levei vários objetos – corda, boneca, bambolê, urso, etc. – para que essas memórias fossem suscitadas durante as práticas. Pedi que cada participante escolhesse um brinquedo e fosse para o canto da sala fazer suas averiguações lembrando seu tempo de infância. Depois essa interação teria que ser coletiva, unindo todos os objetos.

É evidente o quanto a memória é importante no armazenamento e decodificação das experiências. O processo da memória também está ligado à identidade, individual ou coletiva. De acordo com o Dicionário *Houaiss* (2001, p. 1740), a lembrança é “tudo aquilo que vem à mente como resultado de experiências vividas”. Semelhantemente, Bosi (1994, p. 47) aponta:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Entendendo esse pensamento, percebo que o corpo do ser humano é pulsante de significações e que possibilitar a atores/atrizes essa vivência corpórea dentro dos processos criativos é trazer para o campo de atuação dispositivos que afloram essas memórias ancestrais, podendo conceber experiências contextualizadas juntamente com o mundo das rezadeiras.

Um exemplo disso ocorreu quando experimentei um jogo que deu margem ao conhecimento das memórias das intérpretes, lembranças que estavam relacionadas com os momentos mais especiais que tiveram com suas avós. O jogo funcionou da seguinte forma: foi colocada uma cadeira no centro da sala; ao redor, os participantes iniciaram o exercício de caminhar pelo espaço; à medida que se sentiam à vontade, individualmente, sentavam na cadeira e narravam as suas lembranças. No momento em que um participante sentava, os demais congelavam no espaço; quando o participante terminava a sua fala, todos voltavam a caminhar até que a próxima pessoa se sentasse na cadeira e assim sucessivamente.

Essas amarras do cotidiano levaram as atrizes-alunas a desabrochar um estado de presença na conjuntura que buscamos a ação, reconfigurando os mecanismos de jogos teatrais. Nessa perspectiva, os significados afetivos e as vivências relacionadas com o tema promovem ao trabalho estratégias facilitadoras nos processos de subjetivação que emergem da combinação entre histórias das rezadeiras e vivências pessoais das atrizes, gerando no corpo e texto a compreensão do imaginário teatral.

As nossas práticas investigativas foram baseadas nas improvisações com textos, poemas (“benzedura, benzedeira, abençoada cura”), músicas (“Reza”, “Bença Mãe”, “Curame Oxum”, “Ave Maria”, “Maria de Nazaré”) e objetos (vela, terço, ramos, imagens de santos católicos, buda).

Todos esses elementos serviram como base de inspiração para as criações de pequenas células teatrais. Quis desencadear no corpo das intérpretes a espontaneidade, a oportunidade de explorar os materiais e o processo de ressignificação na compreensão irreduzível apenas a essa cultura, trazendo o eixo central de personalidades.

A narratividade das cenas foi pensada sem nomeações para os personagens. O tempo na cena era espiralar⁴: ao mesmo tempo eram crianças, adultas e senhoras. Com o imaginário das rezadeiras, criei as cenas trazendo as memórias dos intérpretes, do seu tempo de infância, as lembranças com seus avôs, brincadeiras, cantigas populares e ritos de benzer.

Na construção da dramaturgia, refleti sobre quais histórias deveriam ser contadas e o que queria passar de obra poética para o público. Assim, como de qualquer forma as minhas vivências também estavam inseridas no processo com as minhas histórias e as da minha avó, pensei em acrescentar algumas músicas que eram cantadas por ela, a sua forma de rezar, com suas falas sussurradas e suas gestualidades.

Cada aspecto da visualidade (figurino, cenografia e iluminação) foi pensado e construído com a inspiração nas memórias das mais velhas das participantes, sempre lembrando a minha vó, que me conduzia (mesmo indiretamente) na realização da cena.

Desse imaginário cênico, obtive símbolos religiosos como a cruz sagrada, terço, rosário, bíblia, velas, imagens diferentes das três Marias e uma capelinha feita de MDF. Destaco a presença de alguns tecidos, brinquedos, galhos de ramos, o quadro com a imagem de Nossa Senhora. A proposta foi retratar um altar da rezadeira, e, para tal feito, a sala da casa foi reconfigurada com a cenografia e a iluminação, ou seja, um ambiente não convencional foi escolhido para a realização da cena.

A nossa trajetória foi bastante alimentada pelo olhar afetivo e emocional, no qual nossas ações possuíam um corpo rico e cheio de vida. A expressividade coletiva era única – fruto do desdobramento de corpos mantidos em suas origens, abarrotados de intensidades, onde cada fala ou gestualidade traduzia o sentido de nossa criação cênica.

Com isso, noto a corporeidade impregnada na memória viva, em que as lembranças se expandem pelo espaço, trazendo a peculiaridade de cada atriz, que transpõe para a cena a vivência das rezadeiras. Nesse sentido, o processo criativo recolocou o passado no tempo presente, de modo que estes se assemelhassem no agora – germinando a doçura e o encantamento transcendente no campo popular de mulheres simples, donas do saber.

A cena foi resultado de todas as nossas averiguações, ideias, partilhas e determinação. Foi um elemento pulsante que manteve união com a iluminação, cenografia, figurino e dramaturgia. Foi notória a articulação de todos os sentidos emergidos no corpo, que provoca a imaginação e a viagem no tempo, que se transforma durante o espaço dramático⁵ da cena (Pavis, 2008).

Essas interlocuções com o corpo permitiram construir caminhos para o estabelecimento comunicativo com o público, revelando principalmente a base de toda a pesquisa: a ancestralidade, a memória, a tradição popular e as práticas ritualísticas de rezas.

Afirmo que nessa pesquisa foi necessário aprender e reconhecer a nossa ancestralidade no processo, a fim de modular uma ressignificação de quem nós somos para permitir trazer o

⁴ Primazia do movimento ancestral [...] que matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de perene transformação” (Martins, 2002, p. 84).

⁵ O espaço dramático é construído quando fazemos para nós mesmos uma imagem da estrutura dramática do universo da peça: essa imagem é constituída pelas personagens, pelas ações e pelas relações dessas personagens no desenrolar da ação [...] (Pavis, 2008, p. 135-136).

olhar fixo para o que estamos colocando em cena, na qualidade de algo verdadeiro, singular e coletivo ao mesmo tempo.

Com isso, pode-se reverberar no expectador o reconhecimento memorial, corporal e ancestral trazendo para sua realidade e vivência essa troca do que está sendo visualizado e expondo não somente o universo das rezadeiras como obra estética, mas também o cruzamento intercultural entre essa manifestação popular e as vivências pessoais das atrizes/atores – assim como eu –, que vislumbram construir novas narrativas na cena com multirreferencialidade a partir de seu próprio contexto.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007. p. 21.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 419-441.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NASCIMENTO, B. *Óri*. Raquel Gerber. 1989. 91 min.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-129. (Colección Sur. Ciudad Autónoma).

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá, Colombia: ILSA; Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Capítulo 5

Pelo direito de contar-se: o marco identitário e ancestral como aprendizagem na Pedagogia Griô

Glábia Soraia Andrade Silva

O direito de saber-se em um país que não quer saber-me

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.
(Conceição Evaristo)

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 5.º, o racismo é um crime imprescritível e inafiançável. Embora a Lei tenha por objetivo assegurar igualdade de direitos a todas as pessoas, o marco e a marca identitários a que pessoas negras e povos originários foram e são submetidos, a contragosto e de contínuo, não são concernentes aos seus preceitos.

Para além da Carta Magna, em 2003 entrou em vigor a Lei n.º 10.639/2003, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas. Todavia, a aprendizagem de si de pessoas negras continua, há muito, silenciada e apagada pelo racismo institucional, tradicionalmente naturalizado no e por meio do Sistema Educacional e de suas metodologias, vazias de real significado e do contexto histórico e social das populações negras por ele atendidas.

A colonização garantiu não apenas o enriquecimento de alguns, mas sobretudo um currículo escolar fragmentado e esvaziado de e da vida, da memória, dos afetos, do bem-querer e da importância das subjetividades e diversidades nos territórios escolares dos negros. Todavia, a concepção do saber de tradição oral passa por princípios indissociáveis de práticas de uma escola da vida, e a Pedagogia Griô vem sistematizando seus princípios e práticas justamente no olhar, no estilo de educar e viver dignamente por um Contar de Si, como afirma Líllian Pacheco (2006) – uma das autoras a quem convido, gentilmente, a compor este trabalho circular, em gira, em roda.

Para ligar o Ser e a Palavra como propriedades possibilitadoras de uma grande e imensurável rede de autorias de histórias de vida, criei o projeto “Pelo direito de contar-se: o marco ancestral e identitário como aprendizagem na Pedagogia Griô”, que se iniciou em 2020 e tem sido desenvolvido até os dias atuais em escolas da rede pública estadual, com estudantes do ensino médio, e, durante percursos de formação de professores da rede pública estadual e municipal da cidade de São Paulo, chegando até as universidades.

A ideia desse projeto se dera por meio de minha própria história – enquanto menina negra que sofrera inúmeros apagamentos, que ocasionaram traumas e verdadeira desconexão com sua historicidade e protagonismo, desde a infância, ao adentrar no território escolar. Sua relevância acadêmica se dá na preparação de materiais comprometidos com a Educação para as Relações Étnico-Raciais em cumprimento à Lei n.º 10.639/2003, importante pauta a ser estudada no território escolar, que, infelizmente, caminha mui vagarosamente nos cursos de graduação e pós-graduação em todo o Brasil.

A relevância social do projeto é contribuir para efetivar as transformações da sociedade como um todo buscando favorecer uma maior compreensão dos valores civilizatórios afro-brasileiros, com o consequente respeito desses valores, e o desenvolvimento de uma educação antirracista em Direitos Humanos. Trata-se de um projeto disposto a fortalecer a institucionalização e combater as mazelas no cotidiano escolar, por meio da formação de educadores e estudantes.

A palavra como a marca de identidade

A cultura de um povo expressa significados mui relevantes por meio de sua linguagem, e isso como marco identitário e não apenas como um elemento atrelado a manifestações artísticas e/ou mero entretenimento. No terceiro caderno de “Indagações sobre Currículo”, do Ministério da Educação, intitulado “Currículo, Conhecimento e Cultura”, Oliveira e Candau (2023) discorrem sobre diversas definições atribuídas ao currículo escolar na concepção de cultura como prática social, pensando, em poucas palavras, que as metodologias há muito concebidas e definidas, erroneamente, como meras experiências escolares precisam ser revisitadas como saberes permeados pelo protagonismo de estudantes e educadores, que, como corresponsáveis por sua própria formação, são autores de sua escrita, de sua arte e de sua própria narrativa. Para tanto, buscar articular vivências e saberes desses estudantes e educadores com os conhecimentos historicamente acumulados e favorecer a construção de suas identidades sociais e culturais é o grande objetivo da Pedagogia Griô, cuja metodologia se firma no protagonismo de todos os partícipes no território escolar e no Contar de Si mesmo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2004), o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade de estudantes. Nesse sentido, os conhecimentos de si e de sua própria história também são práticas socialmente construídas, as quais, no que tange à Educação em Direitos Humanos e na Educação para as Relações Étnico-Raciais, exigem a superação do rito escolar, que se mantém arraigado em uma pedagogia que tem por base o eurocentrismo, mantendo o foco na colonialidade do poder. Seria possível desenvolver uma formação com contação de histórias de si que possibilitasse práticas antirracistas, humanitárias e identitárias?

Para essa análise, é importante lembrar que, em seus artigos 215 e 242, a Constituição Federal (Brasil, 1988) reconhece a pluralidade étnica da sociedade brasileira, bem como a garantia do ensino de suas contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. É importante ressaltar o fato de que o Brasil sofrera inúmeras reformas educacionais e de que garantir a inserção e o cumprimento de leis referentes aos estudos para uma educação antirracista tem sido, até hoje, um longo caminho.

Nesse longo caminho de reivindicações, o papel dos Movimentos Negros relativos à área da Educação dá caminho à Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que afirma a obrigatoriedade

do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas públicas e privadas, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Amadou Hampâté Bâ (1980), em seus estudos sobre a tradição viva, convida-nos a refletir acerca da história africana, que se conecta diretamente com a oralidade, garantindo que de nenhum modo haveremos de penetrar sua sabedoria e espírito, a menos que nos apoiemos nessa herança, tida como imensurável e repleta de toda espécie de conhecimento. No contexto escolar, isso envolveria a existência e o favorecer de ações significativas e centradas nos saberes e fazeres vinculados à sensibilidade e na dialogicidade, implicando, ainda, no revisitar do currículo escolar, na ampliação das experiências e conhecimentos de estudantes e educadores, tendo em vista o olhar e a escuta atentos à história da vida humana.

Parafraseando Bâ (1980), é nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida mas também é mais forte a ligação entre o homem e a Palavra, permanecendo aquele ligado intimamente ao que profere, comprometido por ela, e sendo a própria Palavra. O acesso e a permanência de rituais de vínculo e aprendizagem por meio da ancestralidade podem vir a ser uma proposta de encantamento pelo ensino, da expressão de si e do recordar, como metodologia mui valorosa para a transformação de realidades outrora hostilizadas, apagadas e silenciadas, desde o seu ingresso no Sistema Educacional, centrado na homogeneidade, ocidentalização e verticalização de saberes, permeando esses saberes da e para a vida com os valores da Pedagogia Griô e da Educação em Direitos Humanos.

Entretanto, sabendo da atual conjectura do currículo escolar e de todos os mecanismos de formação apresentados na escola, é certo que existe uma negação automática da outra pessoa, fortalecida pela ausência do respeito à ancestralidade e da identidade do outro, que é negado e silenciado de contínuo pelo próprio currículo, que deveria atender suas necessidades enquanto sujeito de aprendizagem.

Para contar-se, o fio condutor é uma metodologia voltada para o próprio sujeito de aprendizagem: a arte milenar de contar histórias. No que diz respeito aos contadores de histórias na África, falamos de culturas essencialmente orais. A maioria absoluta de seus grupos étnicos partilha seu aprendizado por meio da oralidade, do encantamento, das vivências tão significativas para o contador de histórias. Ao nos debruçarmos sobre os princípios manifestos na contação de histórias e na metodologia centrada na Pedagogia Griô, podemos considerar a necessidade de tecer fazeres e saberes dos negros desde a educação infantil até a universidade, valorizando a tradição oral e dando a ela espaço de resignificação e de possibilitadora de dignidade.

Para contar-se, o fio condutor é uma metodologia voltada para o próprio sujeito da aprendizagem: a arte milenar de contar histórias. No que diz respeito aos contadores de histórias na África, falamos de culturas essencialmente orais. A maioria absoluta de seus grupos étnicos partilha seu aprendizado por meio da oralidade, do encantamento, das vivências tão significativas para o contador de histórias. Ao nos debruçarmos sobre os princípios manifestos na contação de histórias e na metodologia centrada na Pedagogia Griô, podemos considerar a necessidade de tecer fazeres e saberes dos negros desde a educação infantil até a universidade, valorizando a tradição oral e dando a ela espaço de resignificação e de possibilitadora de dignidade.

Como afirma Azoilda Loretto da Trindade (2005), há uma infinidade de aspectos que são imprescindíveis nessa tecitura de fazeres e saberes desde a educação infantil, dentre os quais destaque o axé vital, a oralidade, a circularidade, a corporeidade, a musicalidade e a cooperatividade.

Segundo a autora, tudo que é vivo e que existe tem axé, que é a energia vital de todas as coisas – coisas estas que se interligam e interagem, como, por exemplo, a relação da nossa imagem com um espelho. A oralidade é carregada de sentido, de marcas de nossa existência, e fazer com que contemos nossas próprias histórias de vida – compartilhando saberes, memórias, desejos e fazeres – por meio da fala e da escuta pode vir a ser libertador. A circularidade, trazida pela roda, indica ainda a renovação, o movimento, a coletividade – tão presentes nas rodas de samba, capoeira e histórias ao redor de fogueiras.

Concomitantemente aos estudos da Pedagogia Griô, a corporeidade, a musicalidade, o lúdico e a cooperatividade possibilitam encantamento na contação de si mesmos. Assim, estudando a tradição oral no Brasil e se fundamentando nos ensinamentos de Amadou Hampâtê Bâ, a Pedagogia Griô vem interligando, como Arte Sagrada, o Ser Humano e a sua Palavra. Parafraseando Líllian Pacheco (2006, p. 92), a minha história se costura com a história do outro e outros exemplos, plenos sentimentos e narrativas de vida são expressos em artes e palavras que costuram discursos, textos coletivos e diálogos afetivos, dando sentido à identidade pessoal e local.

Para a autora, a expressão da identidade não se completa na vivência afetiva e cultural, que facilita o desenvolvimento da consciência de si e da ancestralidade, mas numa missão de futuro – como um projeto de vida cuja construção se faz necessária no plano pedagógico, com a participação de todos os agentes de transformação do território escolar, comunidade e famílias envolvidos nesse processo (Pacheco, 2006, p. 99). Contar-se, portanto, é celebrar a si mesmo com afeto, assumindo uma postura de dignidade.

Caminhando e ressignificando o próprio caminho

Ao caminhar e ressignificar o próprio caminho sob esses aspectos da pesquisa, compreende-se que os rituais de vínculo – a saber: rodas do bem-querer, aulas vivenciais, aulas-espetáculo permeadas com cantigas, histórias, danças, artes e saberes ancestrais – vão muito além de conteúdos importantes da cultura, história e literatura já tão propagados na escola, desde a primeira infância.

A tradição oral possui em si uma metodologia que favorece o desenvolvimento da criatividade, da afetividade e da própria identidade – de modo vivencial, experiencial. Este projeto de intervenção propõe sete encontros, com a duração de duas horas, compostos por aulas vivenciais, a fim de atender estudantes do ensino médio e educadores em geral.

O pré-requisito dessa sequência didática consistirá sempre em iniciar com práticas de acolhimento de si, experiências sensoriais que consistem na percepção do corpo, da voz, do olhar e da escuta. Há também a necessidade da preparação de espaço de encantamento com objetos do bem-querer, tais como: tecidos, jarro com água aromatizada, flores ou ervas, como hortelã ou alecrim, pedrinhas, terra, moringa, alfaia, espelho, óleo de lavanda, bonecos pretos de pano, fitas de cetim, etc.

Na Pedagogia Griô, o ritual de vínculo e aprendizagem integra cantigas, danças, símbolos, versos, mitos, heróis, arquétipos, saberes, provérbios, artes, ofícios e ciências da vida de tradição oral da comunidade e de seu grupo étnico-cultural, numa rede de palavras e temas geradores (Pacheco, 2006, p.92).

Outrossim, os afetos e saberes vividos são expressos e apreciados, revelando a beleza em diversas linguagens artísticas e ofícios que vêm elaborar e ressignificar a leitura da realidade, interligando, conectando as ciências da vida à tradição oral e à identidade e motivando a criação de outros rituais plenos de significados na escola e na comunidade. Abaixo, relata-se a sequência didática adaptada para as escolas, ora utilizada junto aos estudantes, ora com os educadores durante as formações.

Aula Vivencial

Temas Geradores: Consciência de Si. Consciência da Ancestralidade.

1. Abertura/chegança: cantigas, danças e palavras geradoras. Reverência (bênção) aos ancestrais e comunidade local.
2. Integração da roda: cantigas e danças rítmicas do trabalho, coco de roda, ciranda, jongo e outras.
3. Expressão da identidade dentro da roda: jogo de versos do bem-querer, danças.
4. Harmonização: cantigas de ninar, de embalar, melódicas e de afeto.
5. Contação de histórias e mitos: em ambientes afetivos, facilitados pela reverência à escuta, à palavra geradora e ao diálogo de saberes.
6. Expressão artística e artesanal: motiva pesquisas e vivências para a construção do conhecimento holístico por meio das artes e ofícios. Produção e apreciação, partilha de histórias de vida.
7. Despedida: registros e memórias do vivido; cantigas e danças de roda. Caminhadas de despedida.

Aula-Espetáculo

- A. Chegança, com instrumentos de percussão, e Canto I (Clementina de Jesus, Doca e Geraldo Filme). Disponível: https://youtu.be/EQ_mWv_dxYo
- B. Práticas de relaxamento, respiração, silêncio.
- C. Narrativa de conto autoral. “Pele de Frango Frita”. O falar de si: relato de experiências pessoais diante de apagamentos no cotidiano, sofridos e naturalizados no território escolar nos anos 80.
- D. Despedida. Jongo. Tradição oral. Adeus, que eu já vou m’imbora” (Jongo).

Aula Vivencial I

- A. Chegança com instrumentos de percussão e Canto II (Clementina de Jesus, Doca e Geraldo Filme). Disponível em: <https://youtu.be/L5-ebjIQxys>
- B. Contextualização de conto autoral com a História da Era Colonial, Escravidão, Libertação dos Escravizados.
- C. Musicalização. Tradição oral. Canto do Bem-Querer: Tava Sentada na Pedra (Lydia Hortélio).

D. Narrativa de conto autoral. “As Coleções de Bitta”.

E. Despedida. Maracatu do Congo. Orquestra Afro-Sinfônica. Disponível em: <https://youtu.be/zKqbpEX0NdE>

Aula Vivencial II

Roda de Conversa II:

A. Chegança. Canto. Chegou o Rei Congo. (Orquestra Afro-Brasileira-Obaluayê!). Disponível em: <https://youtu.be/YMq87VFaBu4>

B. Retomada de “As Coleções de Bitta”. Contextualizar brevemente as desigualdades sociais da infância no Brasil, a escolarização negada enquanto direito de aprendizagem às populações negras nos séculos XVIII, XIX, XX e XXI.

C. Convite à partilha de relatos pessoais sobre o tema. Reflexão: O que mudou? O que prevalece?

D. Despedida. Canção da Partida. Marcha dos Pescadores. (Dorival Caymmi). Disponível em: <https://youtu.be/uZHUMJsq-Y8>

Aula Vivencial III

A. Chegança. Canto. Kamiolé.

B. Oficina de leitura: Em Busca de Mim, de Viola Davis. Capítulo II.

C. Reflexão sobre o texto. Relato pessoal.

D. Debate: a necessidade de contar sua história. Implicações do racismo no cotidiano escolar.

E. Despedida. Canção. Reza pra Sair. (Vissungos no Rosário). Disponível em: <https://youtu.be/SILAoNTwWhk>

Aula Vivencial IV

A. Chegança. Canto. Iaiá, que lindas são as flores (tradição oral).

B. Roda de conversa temática. O falar de si: relato de experiências profissionais diante de apagamentos no cotidiano que permanecem e prevalecem no território escolar.

C. Roda do Bem-Querer com Espelho. Acolher-se para tornar a ser.

D. Despedida. Música. Kalunga. (Orquestra Afro-Brasileira-Obaluayê!). Disponível em: <https://youtu.be/c6uTC2Gc1CU>

Aula Vivencial V

A. Chegança. Funga Alafia.

B. Roda de Conversa. Histórias Que Importam I. A Minha História e a “História” do Brasil. Correlações singulares e plurais com os saberes colonizadores.

C. Convite à fala. Proposta de elaboração de texto coletivo de histórias que importam.

D. Roda de História. Conto Autoral. “Lourdes Menina, Mocinha, Mulher”.

E. Despedida. Música. Ararunaiana II. (Emcantar, 2016). Disponível em:
<https://youtu.be/hPN3muXL8E8>

Aula Vivencial VI

A. Chegança. Leva Eu, Saudade. (As Destaladeiras de Fumo de Arapiraca). Disponível em: <https://youtu.be/WEZo7xrvL2U>

B. Roda de Conversa. Histórias que importam II: a nossa história e a construção do saber-se na escola. O revisitado do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a inserção da Educação em Direitos Humanos e a Educação Antirracista em sua concepção.

C. Roda de História. Conto Autoral. Conto de Encandear Meninas.

D. Elaboração de proposta de trabalho centrado nas práticas de ensino antirracista segundo a clientela atendida pela escola.

E. Despedida. Música. Candeeiro de Vovó. (Dona Ivone Lara). Disponível em:
<https://youtu.be/xrbgL-d6S1g>

Aula Vivencial VII

A. Chegança. Samba Lelê. (Maracatu Leão Coroado). Disponível em:
https://youtu.be/Zn_CqZp9DhM

B. Roda de História. Conto Autoral. O Sonho de Fayola.

C. Ateliê das Artes. Proposta performática do contar-se por meio da arte. Individual ou coletivamente, realizar um registro de si, por meio de uma performance (pintura, desenho, escrita, colagem, escultura, fotografia, canto, dança, conto, teatro, etc.).

D. Apresentação de sua criação.

E. Despedida. Eminência Parda. (Emicida). Disponível em:
<https://youtu.be/fXHpmuPJ4Ks>

A partilha de saberes e fazeres

A aula-espetáculo voltou-se para educadores, estudantes e cursistas de Pedagogia, com a presença de 95 pessoas em sua totalidade, nos anos de 2020 a 2022. Foram planejados sete encontros de duas horas para esse projeto de intervenção, dos quais foram realizados apenas quatro – em momentos distintos e segmentados. Para os estudantes, os encontros se deram presencial e virtualmente no Mês da Mulher, na Semana da Consciência Negra e no Mês da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Jovens da 1.^a, 2.^a e 3.^a séries se reuniram para discorrer sobre o racismo apresentado e sofrido nas escolas e as sequelas deste em situações cotidianas, tais como perseguição policial, falta de representatividade no cenário político e as desigualdades sociais como herança da Abolição da Escravatura.

Para os educadores, as aulas vivenciais se deram em momentos de formação continuada, em situações de planejamento, a convite da coordenação pedagógica das escolas. Foram desenvolvidas, assim, em Jornadas Pedagógicas e Projeto Especial de Ação, via Plataforma Meet, a fim de revisitarem seu Projeto Político Pedagógico sob o enfoque de uma educação antirracista. Nessas Unidades Educacionais, alguns educadores partilharam suas experiências, relatando angústias referentes aos apagamentos causados na e pela escola.

Os educadores se sentiram muito à vontade em partilhar as dificuldades que apresentam em trabalhar com essa pauta, devido à religiosidade das famílias atendidas. No entanto, apreciaram muito as cantigas e contos autorais, percebendo a necessidade de valorar tanto a sua história quanto a das crianças atendidas pelas Unidades Educacionais.

Para os cursistas de Pedagogia, realizou-se a aula-espetáculo virtualmente, e, em sua maioria, apesar de parecerem atentos e sensibilizados pelo encontro, permaneceram calados. Por fim, no IV Congresso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, cujo cerne foi o de promover discussões e reflexões acerca do racismo estrutural e partilhar práticas antirracistas, realizado pelo Núcleo de Educação da Secretaria Municipal de São Paulo, realizou-se uma miniaula-espetáculo, na qual se partilharam contos autorais, musicalização e perguntas disparadoras, que repercutiram em grande sensibilização e partilha de situações sofridas na escola.

Ao final desse encontro, decidiu-se por prosseguir com os estudos dessas boas práticas, em consonância com o congresso e seus desdobramentos. Em todos os grupos atendidos, notou-se o seguinte quadro: muitos relataram a hostilidade com que foram tratados por colegas e professores, no ambiente escolar (seja público, seja privado), afirmando que, sim, o racismo (estrutural e institucional) realmente existe e gera feridas, doenças, falta de identificação enquanto ser humano, principalmente se a pele for mais retinta e o cabelo crespo. Muitos educadores se viram angustiados, em especial, com a falta de cumprimento das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 em seus espaços escolares, bem como a afronta que se dá por desejar desenvolver projetos permeados pela afrocentricidade.

Os participantes do evento perceberam a necessidade de não apenas acolher essa pauta, mas também de lutar em busca de decisões e formações de qualidade, que favoreçam o encontro e/ou reencontro das crianças e estudantes negros com a História da África, com a beleza, culturas e riquezas imensuráveis desse grandioso continente, do qual descendemos, inclusive enquanto herdeiros de seres humanos que mudaram os territórios por onde passaram. Jovens estudantes relataram a necessidade de perceber-se em sua condição de privilégios, por não serem negros e poderem experimentar inúmeras possibilidades, as quais uma pessoa preta já não tem tanta facilidade de experimentar, em razão do preconceito.

Além disso, os participantes refletiram sobre a questão da evasão escolar, do analfabetismo e de todas as desigualdades deflagradas por meio da escravidão. Esperava-se que houvesse um reconhecimento e pertencimento de negros em cada um desses territórios e que pessoas não brancas se atentassem a tais situações, expectativas estas que foram superadas, tendo em vista que se admitia tal fragilidade diante das estruturas do racismo e da necessária luta coletiva para reduzir tamanhos danos. Em relação às aulas vivenciais e rodas ainda não realizadas, espera-se que educadores e estudantes se percebam como autores de sua historicidade, que contem sobre si e se vejam como corresponsáveis pela transformação de seu entorno, no que concerne à construção de práticas antirracistas, bem como ao acesso, à permanência e ao revisitar contínuos do Projeto Político Pedagógico de suas Unidades Educacionais.

O contar-se como combate ao racismo

Contar a nós mesmos trazendo à memória quem somos e a que viemos nem sempre foi, é e/ou será fácil. As mazelas do racismo e seus desdobramentos ferem profundamente a pessoa preta, desde a mais tenra idade. Dessa forma, procuramos apresentar encontros que possibilitem

a escuta ativa e afetuosa sobre si e sua própria história de vida, vislumbrando um trabalho de encantamento sobre si enquanto ser humano complexo, inteiro e produtor de saberes e fazeres relevantes e essenciais para a construção de seus marcos identitários.

Ao atender educadores, cursistas de Pedagogia e estudantes do Ensino Médio – em estabelecimentos de ensino público –, com o objetivo de possibilitar ressignificação de aprendizados antirracistas, consciência de si e do outro na escola, por acreditar na concepção da tradição oral africana como propulsora de pertencimento histórico-cultural de pessoas pretas, procurou-se oportunizar o desenvolvimento da identidade por meio da contação de histórias e de seus princípios e práticas enraizados nas memórias afetivas, artes e ofícios da Pedagogia Griô.

Por fim, a formação em Educação em Direitos Humanos deve ser a grande precursora de situações de aprendizagem singular e coletiva, numa perspectiva de acolhimento, apreço às diversidades em combate ao racismo. Dessa forma, daremos, com efetividade, cumprimento à Lei n.º 10.639/2003.

Referências

BÂ, A. H. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*. São Paulo: Ática: Unesco, 1980. v. 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf](#). Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 8069 de 13/07/1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

DAVIS, V.; RIBEIRO, K. *Em busca de mim*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2019.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 24-25.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. *Indagações sobre Currículo – Currículo, Conhecimento e Cultura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

PACHECO, L. Aula espetáculo Griô. *In*: PACHECO, L. *Pedagogia Griô*. Lençóis, BA: Grãos de Luz: Griô, 2021.

PACHECO, L. *Pedagogia Griô*. A reinvenção da Roda da Vida. Lençóis, BA: Grãos de Luz: Griô, 2006.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Valores brasileiros na afro-educação. *Boletim* 22, Brasília, DF, p. 30-36, nov. 2005. Disponível em: <https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/valores-civilizatc3b3rios-afrobrasileiros-na-educac3a7c3a3o-infantil-azoilda-trindade.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Capítulo 6

“O Ritmo da Memória”: oficina de pandeiro cênico itinerante

Natalyne Pereira dos Santos

Se naquele morro, no lugar das armas, fossem pandeiros
Se naquele morro, no lugar das armas, pandeiro na mão.
Sinceramente, penso no imaginário, ouço...
Pandeiros tocando, tiros pausando.
Se naquele morro fosse só samba, capoeira, ciranda.
Se naquele morro, samba, capoeira, ciranda (Emillie Lapa)

A oficina de pandeiro itinerante “O Ritmo da Memória” foi realizada por mim, coidealizadora, em parceria com a idealizadora Emillie Lapa – cantora, compositora, instrumentista soteropolitana –, com o objetivo de propor uma experiência de troca de saberes e afetos articulando a arte percussiva, a música, a dança, a poesia e especialmente o teatro, capaz de condensar todas as artes em um espetáculo ao contar uma história. Juntas, decidimos entrar em cena, tocar, atuar, cantar, assim como entrar na roda e sambar, e formar redes de afeto com os nossos pandeiros nas mãos.

A oficina teve seu início em 2007 e, na medida em que os encontros iam acontecendo, o público ia aumentando e as perspectivas também. Dos instrumentos percussivos, o pandeiro de couro foi a entrada para apropriação da percussão pelas mulheres negras e se tornou aliado na construção de lutas. Batendo no couro, tocamos para denunciar opressões, cantamos, dançamos, encenamos e celebramos as nossas identificações. O teatro, essa arte singular e secular, é capaz de unificar saberes, traduzir subjetividades e é um espaço político, afetivo e poético. Junto ao teatro, o pandeiro deixou de participar da cena e passou a ser a cena. É o que chamamos de pandeiro cênico.

Assim, surgiu o desejo de formar um grupo cênico percussivo de mulheres negras com pandeiros nas mãos. Para tal, reunimos mulheres negras em um processo amplo de formação, por meio de oficinas e cirandas que envolvessem o aprendizado de técnicas e variações rítmicas de pandeiro, de técnicas de canto em coro, de expressão corporal, interpretação por meio de jogos teatrais, bem como formação política em feminismo negro. Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 41), ao inspirar a luta das mulheres por uma sociedade mais diversa, justa e com muitas possibilidades de narrativas, diz que “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero”.

A presença de mulheres tocando um instrumento, principalmente os instrumentos da família da percussão, é um ponto de discussão na cena musical, em se tratando do contexto Salvador, na Bahia. Esse assunto tem se fortalecido nas rodas de debate. Várias são as desculpas usadas para justificar a ausência de percussionistas na cena musical e, principalmente, na percussão. Alegam que os instrumentos são pesados, que os braços podem doer, por não dispormos de força suficiente para carregá-los e/ou manter o ritmo, e que não sabemos tocar.

O pandeiro contribuiu para essa mudança, por se tratar de um instrumento pequeno, leve e, como bem diz Emillie Lapa nas rodas, “o pandeiro é uma bateria portátil, podemos levar para todos os lugares e ainda fazer amizade”. Do pandeiro, principalmente o de couro, é possível extrair diversos sons e executar diversos ritmos: jongo, maracatu, ijexá, coco, *funk*, baião, xote, *rap* e samba. O samba tem uma forte relevância, como principal ritmo do gosto nacional brasileiro, por sua cadência, expressão, potência, além de tantos outros motivos.

[...] sabe-se que sua origem está ligada à religiosidade dos grupos bantu trazidos para o Brasil”. Este ritmo tocado sobretudo em terreiros de candomblé angola (que enfatizam uma identidade de origem bantu) e, posteriormente, na umbanda, constitui um dos principais elementos de identidade de ambas as religiões. Sem falar da música religiosa, o samba enredou-se, apesar disso, nos espaços profanos, num intenso fluxo de trocas simbólicas entre as religiões afro-brasileiras e a sociedade (Amaral; Silva, 2006, p. 191).

Esse ritmo fez e faz parte de uma vivência de manutenção e valorização das identidades, “além de constituir uma das estratégias de sobrevivência material na sociedade marcada por discriminações e desigualdades econômicas e sociais”, como bem afirmam Rita Amaral e Vagner da Silva na revista *Afro-Ásia* (2006, p. 193). Esses espaços de celebração com samba garantiam às mulheres uma certa independência dos homens, pois elas vendiam seus quitutes – como comida baiana – e outros artigos afro-brasileiros. Em nossas rodas de pandeiro e afeto, esse é o ritmo mais tocado e desejado pelas mulheres. Os instrumentos executados nesse ritmo acompanham as suas variações – samba-chulado, samba-corrido, samba-duro, partido-alto, entre outras. Em nossas rodas, de todas essas variações, inclusive as não mencionadas aqui, utilizamos mais o samba-corrido, o samba-canção e o partido-alto e, além do pandeiro, o nosso principal instrumento, fazemos acompanhamento com alguns outros instrumentos, como cavaquinho, ganzá, tamborim e marcação.

Muitas mulheres iniciaram com o pandeiro e expandiram os conhecimentos para outros instrumentos da família da percussão, como atabaque, tamborim, marcação, agogô e triângulo – alguns desses ensinados também pela mestra Emillie Lapa. O professor Ney Rosauo (1990, p. 1), em seu artigo “História dos Instrumentos Sinfônicos de Percussão: da antiguidade aos tempos modernos”, fala da percussão em diferentes períodos históricos, desde a antiguidade, e dos rituais religiosos:

Há fortes evidências de que os primeiros instrumentos de percussão tenham sido usados nestes rituais primitivos, por causa da força e da magia que eles possuíam. O som de batida dos pés no chão e das mãos contra o corpo, além dos sons da batida de pedaços de madeira, ossos, pedras e chocalhos sugerem atitudes humanas que influenciaram na confecção dos sons percussivos.

Além dos instrumentos mencionados, o próprio corpo é utilizado para produzir som, como as palmas, principalmente quando não contínhamos instrumentos para todas, um momento

oportuno para se trabalhar a escuta sensível e a humildade. É muito comum perceber uma disputa de instrumentos em uma apresentação percussiva: um participante quer tocar mais alto que o outro. Essa compreensão de que um complementa o outro é trabalhada em nossos encontros. Emillie Lapa (2018), que, para além desse projeto, atua como arte-educadora em escolas públicas, instituições e projetos sociais, conta:

[...] todas as vezes em que assumo uma turma que tenha passado por outro mestre antes de mim, inicio trabalhando dinâmica musical, uma atenção especial para a altura e intensidade dos instrumentos, porque sempre me deparo com uma falta de educação musical: um querendo tocar mais alto que o outro, ou mais forte, além da competição para tocar o instrumento que julgam mais importante.

Ampliar a visão sobre a percussão é uma das ações nos encontros para tocar pandeiro – desmistificar uma ideia do que é a percussão, apresentar a diversidade, possibilidades e a união da família.

Entre as diferentes profissões das mulheres imersas nesse fazer, a maioria delas são professoras, que passaram a utilizar esses saberes trocados nas rodas com os seus educandos e educandas em sala de aula, independentemente da disciplina a qual ensinam. São saberes que vão além dos instrumentos. Nesses encontros, além de aprender a tocar ritmos afro-brasileiros, também discutimos sobre a notoriedade de cantoras, percussionistas e compositoras negras na cena musical, e essas discussões potencializaram o debate das educadoras em sala de aula a respeito da família, trabalho, comunidade, promovendo a expansão dessas temáticas em outros espaços.

Assim, a nossa oficina também contribuiu para a aplicação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que determina a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira na educação básica e o combate do racismo e da discriminação racial, que historicamente afetam a população negra. Renato Nogueira (2011, p. 18) discute sobre a importância de potencializarmos essa Lei, implementada depois de tantas lutas:

O uso da lei 10.639/03 é interpretado como um registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro. Portanto, não se trata de ignorância legal, mas de opção política e pedagógica fazer uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 11.645/08 para se referir somente à História e Cultura Indígena.

Além dessa contribuição, que apoia a modificação das relações étnico-raciais brasileira, nesse processo muitas mulheres descobriram habilidades com o instrumento recordando momentos familiares em que o instrumento se fazia presente, como a reza de Santo Antônio, o caruru de Cosme e Damião ou mesmo reuniões familiares em que se celebravam casamentos, aniversários, batizados. Além disso, celebravam quando se viam tocando juntas, dominando a cena com os ritmos em sintonia. A memória fazia revelar ondas sonoras das mãos de cada mulher em contato com o couro.

Essas ondas sonoras percussivas se espalharam por algumas cidades da Bahia. Em Salvador – principal território de realização da oficina, em eventos como fóruns, festivais e feiras – era no Passeio Público, localizado no bairro do Campo Grande, que firmávamos os encontros, com mulheres de diversas idades e profissões. Nesse local, a oficina reuniu cerca de 300 mulheres, em

sua maioria negras e LBTQIAP¹, em um esquema de rotatividade, pois não sabíamos quem iria, quantas participariam, mas todos os sábados estávamos lá, Emillie e eu e sempre havia pessoas esperando por nós e uma ia levando a outra.

Todas as oficinas foram inicialmente 100% gratuitas, depois contávamos com uma pequena contribuição, simbólica e espontânea, das participantes, que servia para custeios de transportes dasicineiras. Nesses encontros, tomávamos café da manhã juntas: cada uma levava um item, sem combinar. A espontaneidade era um ponto importante nesses encontros. Depois de tomarmos café, fortalecidas, iniciávamos a roda de pandeiro. Entre as técnicas, sempre utilizávamos alongamentos, aquecimento vocal/corporal, cirandas e jogos teatrais.

Dentro de uma visão filosófica, Johan Huizinga (2004, p. 4), refletindo Sergio Gallo, (2007, p. 16), em sua tese, busca pensar sobre o jogo como elemento da cultura, de caráter lúdico, jogo como forma significante, como função social: “[...] no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa”. Na perspectiva teatral, “[...] os objetivos dos jogos teatrais são criar ambientes de diversão e alegria, integrando o grupo e proporcionando a livre expressão dos atores, em um tempo fora da realidade. A proposta é entrar no jogo” (Monis, 2004, p. 194). Assim também sugerem Augusto Boal (2014) e Viola Spolin (2014) – enquanto jogamos aprendemos, trocamos conhecimentos, temos consciência de corpo, expressividade, criatividade e iniciamos um mergulho nas histórias pessoais. São princípios da preparação do ator/atriz.

Nesses espaços trabalhávamos também a humildade e a generosidade. A participante da oficina que já havia aprendido determinado ritmo ensinava a outra que havia acabado de chegar. Com o passar do tempo e com os encontros, a maioria passou a dominar alguns ritmos, como samba, ijexá, maracatu, baião, *funk*, entre outros ritmos afro-brasileiros. E traduzimos todo esse aprendizado numa mostra cênica. Nós criamos o roteiro com as músicas que cantávamos juntas na roda, as poesias criadas pelas integrantes e os ritmos a serem tocados.

A pesquisadora Goli Guerreiro (2010) traz um questionamento: como se cria um ritmo? Com esse questionamento, a autora faz um levantamento dos blocos afros existente na cidade de Salvador, como o Ylê Aiê, Olodum, Malê de Balê, Cortejo Afro, entre outros. Esses blocos incorporam às suas performances ritmos como Ijexá, samba e o famoso samba-reggae – um estilo tão potente, inventado em Salvador, que se originou das buscas de recriar esteticamente as Áfricas.

O samba-reggae é produto de trocas atlânticas, típico da era da globalização eletrônica. Ídolos, signos, ícones, posturas, passam a ser intercambiáveis, através de uma rede de relações estabelecida no mundo atlântico, tornando mais densos os hibridismos culturais que delinearão o movimento de Negritude de Salvador, contexto político-ideológico no qual nasce este estilo musical (Guerreiro, 2010, p. 13).

Além desse ritmo, característico dos blocos afros de Salvador, trabalhamos essas mulheres para executar no pandeiro uma diversidade de ritmos, por meio de técnicas artesanais criadas por Emillie Lapa que facilitavam esse processo de ensino-aprendizagem. Esses ritmos, assim

¹ A sigla LBTQIAP+ é dividida em duas partes. A primeira, LB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo, Lésbicas, Bissexuais. A segunda, TQIAP+, diz respeito ao gênero e significa Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais. O + representa as demais orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Aqui o termo representa as mulheres, logo não utilizo a letra G, que significa gays, homens homossexuais (cis e/ou trans).

como o samba-reggae, trazem toda uma ancestralidade, memórias e conexões religiosas, até porque, tradicionalmente, a performance das músicas de matrizes africanas está diretamente associada aos instrumentos do universo percussivo.

Muitos registros teóricos sobre música e com recorte na percussão invisibilizam as mulheres, embora hoje sejamos a maioria tocando percussão e preparadas no mercado musical. Não somente tocamos instrumentos – nós produzimos, criamos, compomos, estudamos e discutimos a indústria da música. Estamos também nas salas de aula incentivando a nova geração de meninas a colocar em prática sua habilidade.

Essa busca por conhecimentos é o que está aperfeiçoando a conjuntura das mulheres na percussão. Ainda hoje muitas que participam de blocos afros se limitam a instrumentos menos marcantes, como ganzá ou chocalho, ou instrumentos pequenos, como o agogô, e recebem menos que os homens quando se trata de apresentações remuneradas – estes que, na sua maioria, executam em instrumentos maiores, pesados e considerados marcantes –, pois os valores variam conforme os instrumentos tocados.

Em nossas rodas, desmistificamos a ideia de que existe instrumento melhor ou pior, pesado ou leve. Reforçamos a ideia de que somos escolhidas pelo instrumento e de que, por isso, precisamos pedir licença antes de tocar e nos permitir o aprendizado. A escuta é imprescindível. Entender que um som se soma a outro som e todos são importantes. O pandeiro sozinho consegue fazer o ritmo acontecer, mas, se somado a outros instrumentos, é potencializado. Sendo assim, o pandeiro é a solução para esse problema que vem assombrando muitas mulheres no universo percussivo. Todas essas trocas se dão pela oralidade, principal recurso utilizado na transmissão desses saberes e na formação dessas pessoas.

Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto. Por essa razão a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem (Hampâté Bâ, 2010, p. 189).

Em Salvador, em 2019, realizamos a “1ª Mostra Cênica Percussiva Café com Pan”. A parte musical desse evento foi dirigida por Emillie Lapa e a parte teatral dirigida por mim. Propus um trabalho de memória, que envolvia músicas que as participantes gostavam, artesanatos que elas criavam, histórias que elas contavam e poesias. Todos os elementos reunidos faziam parte de um universo feminino individual e coletivo e foram expressos de diversas formas, em coro, solo, encenação com criação de personagens. O cenário foi composto por criações artesanais próprias e os figurinos revelaram a personalidade de cada uma.

No fazer teatral, o pandeiro se transformou em muitas coisas, como bandeira, espelho, útero ou um “simples” apoio para enfrentar medos, superar traumas, encarar verdades e compartilhar essas verdades com o público, que, por sua vez, foi bem participativo e acolhedor. Essa 1ª Mostra terminou com um delicioso café da manhã – comida é símbolo de prosperidade e, para nosso povo negro, é importante a partilha do alimento – e com uma roda de samba – ritmo também responsável por nosso encontro.

O samba de roda do Recôncavo Baiano é Patrimônio Imaterial da Humanidade desde 2005, segundo declaração da UNESCO. Em 2004, o samba de roda já havia sido registrado

pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como bem cultural de natureza imaterial da cultura brasileira. Como diz a letra da canção interpretada pela artista mineira Clara Nunes, “dentro do samba eu nasci, me criei, me converti e ninguém vai tombar a minha bandeira”.

Importante informar que o meu primeiro contato com a percussão foi por meio do samba. Sou filha do mestre de samba de roda Paulinho, fundador do Grupo de Samba de Roda Crioula, criado no ano de 2002 e consolidado em 2008, na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia, com uma nova roupagem e configuração – uma continuidade do grupo Unidos de São Bento, samba duro da década de 80, também fundado por Paulinho do Samba Crioulo, como meu pai é conhecido, ou Francisco Paulo dos Santos. Mesmo tendo tido esse contato desde a infância, foi por meio desta oficina e dos ensinamentos generosos da mestra Emillie Lapa que desenvolvi a habilidade com os toques – pois até então não tinha consciência de que sabia tocar. Foi nessas rodas que resgatei essas memórias ancestrais.

Na cidade Salvador, além dos encontros semanais no Passeio Público, realizamos a oficina no Fórum Negro 2017, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A oficina também já foi realizada em algumas cidades do Recôncavo Baiano, como Cachoeira e São Felix, junto ao projeto Yakurinxirê – um Festival Percussivo de Mulheres realizado nessas duas cidades. Em iorubá *Yakurin* significa “mulheres que tocam” e *Xirê*, “festa”. Participamos não somente do festival, mas da construção desse evento, que, além de iniciar e potencializar mulheres na percussão, também se preocupa com a formação.

Em Santo Amaro da Purificação, a oficina foi realizada três vezes. Em uma dessas vezes a realizamos na Cachoeira da Vitória, uma pedreira com água doce. Em contato com a natureza, vivemos uma experiência marcante na história da oficina, pois a conexão com as memórias foi ainda mais intensa. Cantamos para Oxum embaladas por uma trilha sonora natural, o som da água da cachoeira, tocamos e dançamos Ijexá, recitamos poesias, estabelecemos uma conexão ancestral. Saímos desse encontro banhadas de saberes e ainda mais conscientes do nosso propósito com esse trabalho. Passamos também pela cidade de Cruz das Almas, por meio da secretaria de cultura local, com um evento realizado na praça da cidade, em que reunimos educandos e educandas das escolas públicas.

Na cidade de São Francisco do Conde, realizamos a oficina na comunidade de São Bento das Lages, por meio do festival de teatro São Bem’Arte, e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ainda com um público feminino majoritariamente negro, de alguns países do continente africano, como Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde, e da própria cidade. Esse foi outro encontro marcante na história da oficina, com uma troca singular. A princípio, houve uma resistência daqueles corpos, como se estivessem desconfiados; depois, conseguimos notar corpos vivos, dispostos, alegres e interessados naqueles aprendizados. Foi interessante perceber a memória num resgate de uma certa intimidade com aquele instrumento.

Os jogos teatrais estiveram sempre presentes no decorrer das oficinas, tendo sido pensados como processos artísticos interativos e criativos entre as participantes. A pedagogia teatral é enriquecedora para as oficinas, já que nos ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas. Com os jogos, tudo é possível. Conseguíamos perceber a atmosfera do trabalho coletivo e da vivência em grupo. Esse é um dos pontos mais significantes da experiência

com o teatro, o qual, aliado à música, e ainda ao fazer coletivo de mulheres negras, fortalece ainda mais essa experiência.

Em 2019, a oficina foi parar na cidade de Buenos Aires, na Argentina, com um público majoritariamente branco, formado por homens e mulheres. O objetivo foi contar as histórias de mulheres negras brasileiras usando o pandeiro, falar de nossas trajetórias no teatro e na percussão, além de pôr em prática um processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no Brasil fizemos essa articulação com o grupo NZINGA, Capoeira Angola Feminina, pelas redes sociais. Inclusive fomos hospedadas por uma das integrantes desse grupo Ana Julia, no bairro de Montserrat, no centro da cidade de Buenos Aires, na Argentina. Antes de falar da experiência desse encontro, é importante contextualizar esse local, no qual a oficina “O Ritmo da Memória” escreve novas linhas de sua história.

Para realizar a oficina, atravessamos toda a cidade em um metrô até chegar ao local da oficina, acompanhadas de uma das integrantes chamada Ana. Ela nos buscou em casa e nos conduziu até o local. Além de ser uma atitude gentil, um dos motivos de ela ter nos acompanhado foi o fato de não poder compartilhar o endereço do espaço. A maioria dos espaços onde os/as artistas trabalham, desenvolvem suas atividades, é ocupada em sigilo. Caso sejam descobertos(as), correm o risco de ser desalojados(as), ainda mais se tratando de uma prática como a capoeira.

A Argentina nega o povo negro existente nesse lugar, especialmente os que chegam. Conversando com algumas pessoas nas ruas, nos restaurantes e nos encontros, aos poucos fui entendendo o contexto histórico-cultural da Argentina. Eu tive acesso a falas como: “Com a abolição da escravidão, os negros na Argentina foram entregues à própria sorte”. Isso foi notório. Percebemos esse descaso em todos os espaços que frequentamos – ao ver pessoas negras que vendiam nas ruas, assustadas, na frente dos espaços ditos públicos, vendo TV, proibidas de acessá-los. “O governo literalmente esqueceu-se da sua existência como seres humanos”, pois em quase todos os lugares que frequentamos éramos as únicas mulheres negras, ou melhor, pessoas negras. Isso explica por que não se encontram negros e negras na Argentina ou por que os poucos que se encontram lá vivem em situações tão desiguais. Eles e elas não são pedintes, não são moradores de rua, só trabalham nas ruas porque não podem trabalhar em outros espaços. Completamente invisibilizados, não foram esquecidos, só não existiram/existem na história da Argentina.

Ao chegar no espaço onde aconteceria a oficina, fomos bem recepcionadas por várias mulheres, brancas, interessadas nessa troca, felizes com a nossa presença. Envolvidas por esse afeto, demos início ao que nos propusemos a fazer, a oficina de pandeiro “O Ritmo da Memória”. Elas demonstravam curiosidade sobre os nossos métodos, sobre os conteúdos, sobre a nossa história. O objetivo desse encontro era, além da oficina de pandeiro cênico, fazer um bate-papo sobre a prática percussiva e artística de mulheres negras no Brasil – os desafios, os enfrentamentos e a existência dessa força incansável e criativa das mulheres negras soteropolitanas.

Iniciamos a oficina com 20 mulheres e 5 homens, num total de 25 pessoas, com muita energia, entrega, alegria e saberes, que eram trocados com leveza. O grupo tinha uma curiosa afinidade com o instrumento, sem falar dos seus pandeiros, que eram lindos, profissionais. A maioria foi comprada no Brasil, na Bahia, em Salvador, no Ateliê de Mestre Lua, que fica localizado no Pelourinho. Esse dado é interessante, porque não se trata de pandeiros comprados das grandes marcas, mas adquiridos das mãos de um mestre artesão, o que reforça

um compromisso com esse fazer, que vai para além de tocar e debater, o de dialogar com a prática do discurso. Quando saímos do Brasil com destino a Buenos Aires, estávamos sentidas, porque adquirimos pandeiros com o artesão Milton Castro, que vive na Cidade Baixa, mas não tivemos como levar. Ao chegar à Argentina, no local de encontro da oficina, depararmo-nos com essa realidade. Foi emocionante.

Tratando-se da história da Argentina, onde o povo negro foi apagado e muitos brancos devem ter uma herança negro-africana, é possível que isso explique a habilidade dessas pessoas com o pandeiro e sua relação de pertencimento com esse instrumento. Compreendo que esse instrumento percussivo seja proveniente dos povos africanos, por toda história que já escutei dos meus mais velhos e mais velhas, mestres e mestras e de pesquisadores e pesquisadoras com interesse no assunto. Como dizia repetidamente o mestre Soutigui Kouyaté, escutado e transcrito por Bernat (2013, p. 152), “ninguém pode te dar o que já não está em você”. Isso afirma a potência e a ousadia de cada integrante ao pegar no instrumento. Essa percepção se deu nos quatro lugares em que realizamos as oficinas, o que nos levou a refletir sobre esse processo de colonização dos nossos saberes.

A colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes tradicionais, proporcionando uma completa desconsideração do pensamento filosófico desses povos (Noguera, 2011, p. 27).

Como muitas histórias referentes aos povos africanos foram lançadas no esquecimento, no anonimato, é comum encontrar histórias que consideram o pandeiro um instrumento de outras origens. No entanto, existe uma verdade que nunca será mentira: o samba de roda é a expressão cultural que melhor performa o pandeiro. Como afirma Sotigui Kouyaté, “fazemos parte de uma longa cadeia” (Bernat, 2013, p. 152). Assim, os ritmos executados nesse instrumento chegaram até nós e não parou em nós.

A intuição é a minha principal aliada nesse processo artístico de ensino e aprendizado. Nessa troca, a oficina de pandeiro diluiu-se numa prática teatral em que os participantes deixaram os pandeiros num dado canto e, a partir daí, usaram o próprio corpo como instrumento. Durante um curto espaço de tempo, pedi aos envolvidos que desfizessem a roda e preenchessem todo o espaço que havia naquela sala. Então começaram a caminhar por aquele espaço, sendo conduzidos a visitar a memória enquanto caminhavam – uma curta memória, que foi desde a hora em que acordaram até o momento atual, o momento presente. Iam narrando, sussurrando, o que a memória trazia de imagem. Ao fundo, um som de atabaque tocado pela mestra Emillie Lapa embalava a cena e instalava um momento único. Apesar de a condução limitar a memória a um curto período, o som do atabaque convidava as pessoas a ir mais além. Com isso, riam, choravam ou apresentavam outras reações. Esse exercício mexeu com muitas emoções, principalmente nas pessoas que tinham uma história com a Bahia, com o Brasil.

Agora essa narrativa tinha de ser feita com o corpo: o movimento ia nascendo desde os dedinhos dos pés até passar por todo o corpo. Quando finalmente todo o corpo estivesse contando essa história, a essa hora um ritmo de samba já ressoava e esses movimentos iam ganhando esse ritmo tão particular. Todos sambavam, sorriam, emocionados, e narravam essa

história também com a voz, que voltava a fazer parte da cena. Ninguém poderia ficar parado. Como no samba ninguém fica só, cada participante buscava seu par e contava a história para o outro, como se estivesse conversando numa festa, sem poder parar de sambar. Depois que todos conversaram, contaram suas histórias um para o outro, tinham de decidir quem contaria essa história para o grupo, quem seria o porta-voz. A condição era que a pessoa que fosse contar misturasse as duas histórias, como se fosse uma só. Enquanto uma das integrantes das duplas contava a outra interpretava com o corpo e fazia a performance com o pandeiro, que volta à cena com os ritmos que já haviam sido trabalhados.

No intervalo entre a apresentação de uma dupla e outra, o grupo cantava, no ritmo do baião, uma canção que foi ensinada no decorrer da oficina e tinha por nome “semente boa” – uma canção popular que fala de corpo, raízes, origem, saberes e continuidade. Um convite para fazer “um verdadeiro mergulho na tradição à qual pertence o *griot*, isto é, há uma confluência entre aprendizado, trabalho, convivência e troca” (Bernat, 2013, p. 148).

Eu vim do corpo da minha mãe,
ela me deu, semente boa,
nutriu meu corpo, espalhou bênção,
sou plantadeira de semente boa.
(Semente Boa, canção ensinada por Sarah)

Essa canção me acompanha até hoje, nas minhas aulas, oficinas, encontros, e foi ensinada por uma participante da oficina. Costuramos as histórias narradas pelas duplas com essa canção e, depois que todas as pessoas contaram suas histórias, encerramos com outra canção, que eu aprendi com o professor e contador de histórias Toni Edson – que aprendera com dois contadores de histórias da Costa do Marfim. Na nossa tradição oral, é importante dizer de onde vêm as nossas referências. Essa canção é na língua fon e significa agradecimento pelo encontro, pela troca. Toni Edson ensinou não só para mim, mas também para a minha comunidade, numa oficina de contação de histórias que ele ministrou no ano de 2015, na cidade de São Francisco do Conde, no bairro de São Bento, na Escola As Três Marias. Participaram dessa oficina minhas tias, meus tios, meu pai e meus educandos e minhas educandas.

Kabiô Ciô, Ka Kabiô Ciô
Kabiô Ciô, Kabiô Oci
Kabiô Ciô, Kabiô Oci.
(Kabiô Ciô, canção ensinada por Toni Edson)

Quando ele ensinou essa canção, ele só fez uma ressalva: “pode cantar quando quiser, só fale com quem você aprendeu, fale ainda com quem eu aprendi e peça para que cantem e falem que aprendeu com você e que você aprendeu comigo e que aprendi com os contadores de histórias da Costa do Marfim”. Assim foi feito. Como diz Bernat (2013, p. 145),

[...] da mesma maneira como utilizamos as referências bibliográficas numa tese para localizar a procedência da informação, na tradição oral africana quando alguém é questionado sobre alguma informação ou prática, costuma dizer “fulano me ensinou assim!”, citando a fonte.

Depois de apresentar a canção e transmitir essas informações, cantamos de mãos dadas, ombro com ombro, de olhos fechados inicialmente e depois com olhos abertos. Todas e todos choravam, emocionados, sorriam e agradeciam.

Esses exercícios “estimulam o despertar de um estado individual de prontidão espontânea no corpo e nos sentidos, que através da alegria e da criança como guia nos conferem uma presença que se completa na interação com o outro” (Bernat, 2013, p. 167). Dada a conclusão da oficina, celebramos, comemos, bebemos e conversamos sobre a vida. “Ritmo da Memória” foi um processo de escuta não só do outro, mas das falas guardadas em nós. Segundo Bernat (2013, p. 167), “através da escuta, temos a possibilidade de interagir verdadeiramente com o outro”.

Juntamente com a mestra Emillie Lapa, circulamos com a oficina de pandeiro cênico itinerante “O Ritmo da Memória”, que une percussão, teatro, canções populares e contação de histórias – e seus ritmos perpassam pelo samba de roda, cirandas e outros ritmos africanos e brasileiros, por diferentes bairros em Buenos Aires e na cidade de La Plata. Todas as oficinas estiveram lotadas de participantes, que eram mulheres em sua maioria. Em cada uma havia um novo aprendizado. Fizemos o total de quatro oficinas e um show. Ao final de cada oficina, uma roda de conversas sobre vivências em comunidades, na arte, no teatro, nas rodas de pandeiro.

Essa viagem nos proporcionou uma vivência muito interessante, cheia de aprendizados e trocas, além de fortalecimento identitário, pois quando estamos longe dos nossos, entendemos melhor quem somos e qual a nossa missão. Sandra Petit (2015, p. 112), com base no tradicional filósofo da tradição oral Amadou Hampaté Bâ, apresenta aspectos da tradição oral e fala do “caráter sagrado da fala; a fala como força vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e identificação”, além de destacar a importância de viajar como dimensão formadora.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMARAL, Rita; SILVA, Vagner Gonçalves da. Foi conta para todo canto: as religiões afro-brasileiras nas letras do repertório musical popular brasileiro. *Afro-Ásia*, Salvador: EDUFBA, n. 34, p. 189-235, 2006.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: ISKANDER, Z. (org.). *História Geral da África*. São Paulo: Ática: Unesco, 1980. p. 181-218. v. 1.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2013.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores não atores*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 17, n. 49, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: vozes, 2017.

GUERREIRO, Goli. *A Trama dos Tambores. A música afro pop de Salvador*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAPA, Emillie. [Entrevista cedida a] Natalyne Pereira dos Santos, 2018.

MONIS, Fátima Cristina. O trabalho do ator: a preparação que antecede a cena. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, v. 43, jan./abr. 2004.

NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia pertencimento, corpo-dança ancestral e tradição oral: contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ROSAURO, N. *Método Completo para Caixa-Clara* (em 4 cadernos). Santa Maria: Pró-Percussão, 1990.

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dominen Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Capítulo 7

A infancialização em uma perspectiva afrocentrada na formulação de uma proposta pedagógica para o ensino de teatro com mulheres negras

Juliana Souza Oliveira

Introdução

Eu me chamo Juliana, mulher negra, advinda do município de Ipiaú, na Bahia, filha de Renilda Souza (*in memoriam*) e Julival Rodrigues, ambos negros. Tive o privilégio de ter ao meu redor algumas mulheres negras que me inspiraram a chegar até aqui: a minha mãe; minha avó Elenita dos Santos; e minhas tias maternas, Cleidiane, Maria, Eliene, Cláudia e Rita.

Cresci sabendo que era uma criança negra e de todos os prós e contras que isso traria para minha vida, o que, não diferentemente de muitas crianças negras, me fez crescer sem representatividade, numa sociedade estruturalmente racista, tentando me encaixar nos padrões da branquitude. Digo que minha pesquisa tem início desde o meu nascimento, pois ser uma mulher negra é o que me trouxe até aqui.

Logo, o presente capítulo apresentará o rompimento do silenciamento de uma mulher não representada na sociedade – silenciamento que tem início desde a sua infância. Apresentarei o *kit* pedagógico que desenvolvi durante o Estágio Supervisionado IV, no ano de 2022, e que se transformou no resultado da minha monografia.

Ter tido uma infância preterida não foi nada fácil e só dificultou ainda mais o meu processo de reconhecimento enquanto mulher negra. A minha mãe fazia questão de cuidar dos meus cabelos e manter em mim uma “boa aparência”. Infelizmente, nada disso foi suficiente para me proteger do racismo. Durante o Ensino Fundamental Séries Finais, o volume do meu cabelo começou a incomodar e me tornei por um tempo alvo de grandes piadas racistas, as quais prefiro não citar aqui. Nesse período, acabei alisando os meus cabelos e iniciando uma longa caminhada de negação da minha existência e negritude. Preciso explicar aqui que ser negra e ter os cabelos lisos ou alisados não me torna menos negra, porém, quando eu cedi ao alisamento, estava também cedendo aos padrões e querendo me distanciar de quem eu realmente era. O alisamento não é um problema, desde que o motivo não seja falas racistas que façam com que você sinta vergonha de si mesma.

A busca incessante pelo branqueamento não parou por aí. Devido ao uso excessivo de alisamentos e pranchas, meu cabelo caiu muito, e me recordo de, por muito tempo, usar um único penteado, pois era o que dava para fazer ainda com os fios que me restaram. Passei todo o período do Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio nesse impasse de não

permitir que os meus cachos voltassem. Até então, não sabia o que era transição, muito menos o “feminismo negro”.

Conheci o feminismo negro quando, por meio do Teatro, pude me encontrar com mulheres negras que são hoje grandes referências para mim, em especial duas delas: Laís Lana e Glaece Lopes, ambas licenciadas em Teatro também pela UESB. Quando me encontrei com essas duas mulheres, senti que estava vivendo um reencontro comigo mesma. A criança que amava ler voltou a habitar no corpo de uma jovem adulta, e obviamente me dediquei a livros sobre feminismo, feminismo negro e representatividade. Compreendi a necessidade de existir o feminismo, percebi a importância dessa luta e me senti acolhida quando aconteciam as discussões sobre essas pautas. O que mais me incomodou durante toda a minha vida foi exatamente a ausência de representatividade, e foi a partir daí que surgiu essa minha inquietação com o porquê de não tratarmos dessas questões desde a nossa infância.

Decidi que pesquisaria sobre a ausência de representatividade feminina negra na infância e assim o fiz durante o Estágio Supervisionado I – Encenação: Prática de Montagem, em 2020. Tudo o que está relacionado à vivência de mulheres negras tem se tornado tema para minhas pesquisas.

No Estágio Supervisionado II – Encenação: Prática de Montagem, na Educação Básica, em 2021, pesquisei o perigo da história única, sobre o quanto é perigoso nos apegarmos, ouvirmos e/ou contarmos a única história sobre nós, na maioria das vezes, história de sofrimento, subalternização, racismo, machismo e tantas outras formas de opressão – trata-se de histórias que me fazem quem eu sou, mas que simplificam minha existência (Adichie, 2019).

Já no Estágio Supervisionado III – Prática Artístico-Pedagógica na Educação Básica, em 2022, tive a oportunidade de ter uma experiência com a educação infantil e utilizei a contação de histórias para levar, desde muito cedo, consciência crítica, autoestima e educação afrocentrada para crianças.

Por fim, já no Estágio Supervisionado IV – Prática Artístico-Pedagógica em Projetos de Extensão, decido falar sobre o processo de descobrir-me negra, em 2021. Escolhi as experiências vivenciadas nesse estágio para protagonizar essa escrita.

O período pandêmico que vivemos a partir de 2020 interferiu completamente na vida das pessoas em qualquer área, seja pessoal, seja profissional. Nas funções desenvolvidas na universidade, esse impacto também foi muito grande. O desespero foi o que chegou primeiro, tendo em vista a dificuldade e até mesmo a negação de realizar um Estágio Supervisionado de forma remota. A oficina surgiu durante uma conversa com a orientadora da minha monografia, a professora Ana Carolina de Abreu, que, durante a condução das aulas na disciplina do Estágio, provocou a turma a pensar a construção de *kits* pedagógicos ou sacolas viajantes que acompanhassem as oficinas de teatro – para que, de alguma forma, estivéssemos, mesmo que por meio de materialidades, “fisicamente” nas casas dos/das participantes. Vale dizer que o Estágio IV é de caráter extensionista, podendo ser ministrado para além dos muros da universidade.

Trilhando os primeiros caminhos

Sou uma mulher muito ligada à minha infância e sabia que precisava dar destaque a ela nas minhas pesquisas. Em todos os estágios, por meio de jogos teatrais e dramáticos, brincadeiras

e estímulos, a infância era revisitada. Percebi então que a cada estágio, a cada relato que era compartilhado, a infância era sempre muito citada, tanto na perspectiva positiva quanto negativa. Todas as mulheres que passaram pelos estágios tinham uma coisa em comum: o descobrir-se negra tinha muita relação com a infância. Conheci então o livro *Quando me descobri negra*, da Bianca Santana (2015), e desenvolvi o estágio com base nele.

O livro é um arsenal de memórias desse processo de descobrir-se negra. O que me levou a utilizá-lo foi exatamente a ideia de permitir que cada participante conhecesse essa descoberta na vida de outras mulheres para compreender a diversidade existente nisso. Essa descoberta *a priori* é muito dolorosa, mas em seguida passa a ser libertadora. Santana (2015), ao falar de si, certamente está falando de nós.

O *kit* pedagógico criado foi intitulado de Caixinha Negras Memórias, já que tudo o que foi enviado no *kit* tinha como objetivo auxiliar a revisão das memórias de infância. Penso que a infância é o que nos leva para além de nós mesmos, de quem somos. Negar a infância é negar o que se é, é dar créditos aos que aqui chegaram, tiraram a nossa dignidade, cultura, vida. É preciso enxergar que esse chão, que tanto se recusa a pisar, é o chão que sustenta, é o infancializar. Para o filósofo, pesquisador e professor carioca Renato Nogueira e o professor e pesquisador Marcos Barreto (2018), autores do artigo “Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas”, em uma afroperspectiva, infancializar significa “[...] ativar a infância em adultos, tornando viável a percepção de que as ações éticas e políticas precisam levar em conta quem já esteve aqui (ancestralidade) e quem estará (futuridade), além das pessoas que estão vivas na atualidade” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 7).

O infancializar tem o sentido de experimentar a vida de uma maneira brincante. Percorrer essa estrada através da infância, dos sonhos de criança, das memórias, da leveza que se faz necessária para esses momentos é o que me motiva.

No *kit* havia quatro saquinhos, que simbolizavam os quatro dias de oficina, todos completamente lacrados. Cada saquinho foi composto de várias materialidades, e foram elas – a minha mediação, a recepção das participantes e as experiências vividas – que deram vida a minha monografia e que serão apresentadas nessa escrita. Dessa forma, o tema desta pesquisa é a “infancialização” em uma perspectiva afrocentrada na formulação de uma proposta pedagógica para o ensino de Teatro com mulheres negras. O objetivo principal é investigar como as memórias de infância, experimentadas com jogos e brincadeiras, podem reverberar no processo de descobrir-se negra nas mulheres participantes da oficina teatral. Logo, trago como problema a seguinte questão: como instigar a revisão das memórias de infância no processo de descobrir-se negra dentro da oficina teatral no Estágio Supervisionado IV? E, como resposta, a seguinte hipótese: por meio da “infancialização” – da ativação da infância em adultos, ou seja, da experimentação da vida de maneira brincante, afroperspectivista – assumem-se a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de si, que possibilitam experimentar e visibilizar outros corpos, mundos e saberes.

Em relação à fundamentação teórica-conceitual, o quadro que compôs a monografia se baseia num horizonte multirreferencial que envolve conceitos e teorias de diferentes disciplinas, de áreas de conhecimento distintas, como a Comunicação Social, o Jornalismo, o Teatro, a Performance, as Ciências Políticas e a Literatura.

Os depoimentos das participantes da oficina Ana Clara Souza, Luize Ferreira, Micaele Souza e Nágila Muniz permeiam toda a pesquisa e caminham ao lado das principais autoras: Bianca Santana (2015), que traz relatos sobre esse processo de descoberta; Soraya Martins (2021), que pesquisa o Teatro como um espaço de ressignificação de memórias; Chimamanda Adichie (2019), que discute o perigo das únicas histórias contadas sobre e por nós; e Conceição Evaristo (2005) com o conceito de “escrevivência” para evidenciar a importância de contar as nossas histórias silenciadas, que incomodam e que provocam.

Quanto à metodologia da pesquisa, entendendo esse termo como o caminho dos pensamentos e das práticas exercitadas na pesquisa, classifiquei este trabalho como uma pesquisa narrativa, (auto) etnográfica, que se insere no campo das pesquisas qualitativas, porque estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, além de se desenvolver através de um estudo bibliográfico e por meio da (e com a) experiência.

Escrevi o trabalho de conclusão de curso em quatro capítulos, cada um correspondente a um dia de oficina, e apresentarei aqui as proposições, aporte teórico e resultados.

Caixinhas Negras Memórias

O Estágio Supervisionado IV: Prática Artístico-Pedagógica em Projetos de Extensão foi e é muito especial. Eu tinha um desejo enorme de poder expandir as pesquisas que realizava na universidade, e a “Caixinha Negras Memórias” foi a melhor oportunidade que tive. Dentro de mim havia a inquietação de aquilombar, de unir, somar, proteger e expandir. Acerca de aquilombamentos, a atriz, pesquisadora, crítica de teatro e curadora independente Soraya Martins (2021), em sua tese de doutorado *Dramaturgias contemporâneas negras: um estudo sobre as várias possibilidades de pensar-ser-estar em cena*, diz tratar-se de uniões a favor da resistência, principalmente diante de toda estrutura racista pela qual somos cercados.

Esses aquilombamentos permitiram que, nas frestas abertas entre as várias temporalidades que habitam os corpos negros e no entendimento de que o racismo não é uma criação autônoma, antes, é matizado pelas aderências do mercantilismo, da colonização (de subjetividades, desejos, amores, imagens, pensamentos) e do capitalismo, os corpos negros se organizassem em redes de convívio, afeto, fortalecimento, sentido de pertencimento e amor, numa dimensão radicalmente política e contrária a processos que levam à dominação (Martins, 2021, p. 188).

Pensando em como criar um caminho para que a oficina, além dos resultados que eu desejava alcançar, como a rede de convívio citada pela autora, tivesse também uma conexão entre as práticas ao longo do processo, criei um passo a passo para cada dia, para cada encontro *on-line*. Importante dizer que os quatro dias de oficina foram pensados para ocorrer de maneira articulada, de modo que um alimentasse o outro, para que o corpo da mulher negra e os saberes produzidos por ele pela “infancialização” (oposto de infantilização) ocupassem um lugar central na tensão regulação-emancipação e nos conhecimentos por ele produzidos.

Para tanto, gravei vídeos com as indicações das atividades para todos os dias, e nos comunicávamos por um grupo, no aplicativo de troca de mensagens, o *WhatsApp*. Para poder me dedicar melhor às participantes, dividi a oficina em quatro semanas, sendo uma para cada participante, de segunda a quinta-feira, entre os dias 20/09/2021 e 14/10/2021. Eu compartilhava

os vídeos às 9h da manhã e recebia as atividades até as 23h59 do mesmo dia. Fiz dessa forma porque todas as participantes trabalhavam e algumas ainda estudavam, logo elas teriam o dia inteiro para selecionar o melhor horário para realizar as atividades. Deu muito certo, a propósito.

Encontrei-me com aquilo que faltava para fortalecer e embasar de forma mais concreta minha pesquisa. Quando me referia à infância durante alguns experimentos na universidade, percebia que logo se pensava a infância como um “período”, a fase inicial da vida; no teatro, estava ligada às práticas corporais por meio da infantilização, da dramatização da criança de maneira estereotipada.

Eu me incomodava e sabia da necessidade de encontrar pesquisadoras e pesquisadores que percebessem a infância para além de uma fase da vida, já que, para mim, ela é e faz, ou deveria fazer, presença na vida inteira. Para Liziane Guedes (2020), pesquisadora das temáticas de infâncias, relações raciais, psicologia social, psicologia preta e filosofia afroperspectivista, uma das autoras do artigo “Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético”,

[...] a infância não deve ser reduzida somente à etapa inicial da vida humana. Obstante, não seja raro que diversos autores identifiquem a infância como ser/estar criança. Nós aqui recusamos a definição da infância tanto como “ausência de maturidade” quanto “uma potência, algo que vai desabrochar” (Silva; Nogueira, 2020, p. 7 *apud* Nogueira, 2017, p. 411).

Foi por muitas leituras que me encontrei também com a palavra *ubuntwana*, que, dentro da filosofia *ubuntu*, apresenta a infância como agente de transformação. Para Nogueira e Barreto (2018, p. 7):

Ubuntwana é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações. Por fim, *ubuntwana* remete, no contexto da filosofia *ubuntu*, a compreender a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos.

Desse modo, trata-se de reconhecer a infância ao longo de toda a vida e, no caso deste trabalho, ativar a infância em adultos em uma oficina de teatro, por meio da *infancialização* – da percepção que nossas ações éticas e políticas podem nos fazer entender e valorizar o fato de que é possível estar em sintonia com quem já esteve aqui, com quem está aqui e com quem estará.

No primeiro dia, intitulado “De volta ao início: relembro a minha infância”, havia, dentro da sacola, doces, moldes de placas emborrachadas tipo E.V.A. do corpo de uma criança, de peças de roupas e acessórios, como laços, brincos e pulseiras.

O objetivo desse dia, como o próprio título já diz, era revisitar as memórias de infância, pelas brincadeiras e pela montagem de como as participantes eram na infância. A indicação era montar uma boneca, com os recursos que enviei no *kit*, que tivesse características semelhante às características de cada uma e gravar um vídeo da brincadeira preferida de infância também de cada uma delas.

No segundo dia, intitulado “Conhecendo outras histórias”, havia, dentro da sacola, relatos impressos da história das participantes do Estágio I, folha de ofício, giz de cera e objetos de brinquedo que se relacionavam com essas histórias – como ferro de passar roupa, chapinha de alisar o cabelo, um quadrinho de madeira tipo MDF com a pintura de uma bailarina e de um palco de teatro.

Solicitei que, após a leitura dos relatos das atrizes do Estágio I, as participantes do Estágio IV se caracterizassem com o que tinham em casa e se transformassem nessa mulher que elas não conheciam, visto que elas não tiveram acesso à fotografia das atrizes.

Em seguida, solicitei que elas desenhassem o que ficou daquele relato, o que mais lhes chamara a atenção. Por fim, após a entrega de todas as atividades, enviei o vídeo da cena que dirigi, “Preta Memória Branca”, que é o resultado artístico do Estágio I, no qual as mulheres dos relatos estavam em cena – para que as participantes as conhecessem, juntamente com as suas histórias, e para saberem se a caracterização estava próxima ou distante do que elas imaginaram.

O terceiro dia resolvi chamar de “Quando me descobri negra?”. Enviei, no *kit*, relatos do livro *Quando me descobri negra*, da jornalista, escritora, professora e militante feminista negra Bianca Santana (2015). Após a leitura, solicitei que fizessem uma escrita das suas vivências enquanto mulheres negras e se lembrassem de quando se descobriram negras. Em seguida, enviei *cards* explicativos sobre a noção de “escrivência”, cunhada por Conceição Evaristo (2020). Solicitei que todas fizessem a escrita de si mesmas, das suas vivências, partindo do lugar de mulher negra. O *kit* do terceiro dia ainda continha um quebra-cabeça que tinha como resultado uma mulher negra que segurava um livro e, ao redor desse livro, outras mulheres negras. O quebra-cabeça foi o produto que utilizei para encerrar esse dia, deixando um recado muito importante para as participantes: precisamos contar as nossas histórias e, parafraseando Conceição Evaristo (2005), contar as nossas histórias não para ninar os da Casa Grande, mas sim para incomodá-los em seus sonos mais injustos.

Por fim, o quarto e último dia chamei de “O que ficou?”. Havia, dentro da sacola, sementes de flor-de-cardeal, um vaso para plantar a semente, uma caneta, um questionário impresso e uma boneca negra. Nesse dia, solicitei que pegassem o celular e gravassem um vídeo dizendo tudo o que a oficina significou para elas: o que funcionou, o que não, o que aprenderam, enfim, tudo o que elas quisessem me dizer. Em seguida, pedi que repetissem o exercício da montagem da boneca, só que, dessa vez, montando uma boneca de quem elas são hoje. Enviei também um questionário com perguntas sobre a infância. Não menos importante, pedi que fossem plantadas e regadas as sementes de flor-de-cardeal, uma herbácea que floresce quase todo o ano, no intuito de florescer, assim como o nosso processo.

Para encerrar esse ciclo de uma forma muito carinhosa, dei de presente uma boneca negra para cada uma delas, na esperança de ser lembrada e de proporcionar um momento de muita alegria, já que, muitas vezes, nós não tivemos a possibilidade de nos ver representadas numa boneca.

O que ficou?

Acredito que o “eu” criança existe em todos nós. Brincamos para aprender a contar, a nomear as cores, as formas, os animais, etc., e é brincando que a oficina acontece. Relembrar a brincadeira preferida de infância ativou a vontade de praticá-la. Relembrar formas de vestir na infância ativou o desejo de desenhar e dar vida àquelas lembranças. Ler um relato e imaginar como será tal pessoa provocou a construção de um personagem. A revisitação da infância se deu brincando, libertando a criança que existe em cada uma de nós, nos permitindo reviver a infância e identificar nela quando e como a tomada de consciência em ser uma mulher negra aconteceu.

Mediar por meio do modo brincante uma revisitação ao “eu” criança foi o que sustentou essa pesquisa. A metodologia foi pensada para tornar o processo mais leve, mesmo sendo sobre assuntos tão delicados – esse foi o ponto forte que encontrei. Foram quatro mulheres negras, atarefadas, dominadas pela correria do dia a dia, que aceitaram parar para se reencontrar com o “eu” da infância, abrir o coração, contar suas memórias, “escrever” a vida. Todas elas mereceram vivenciar um processo leve e lúdico.

Cada etapa desse processo teve sua importância: desde o momento em que me sentei para idealizar o estágio, pensar a caixinha, as materialidades e quem seriam as participantes; passando pelos dias em que saí para fazer as compras e a entrega de cada *kit*; até as mensagens e vídeos produzidos para o *WhatsApp*. Tudo foi muito importante. A magia de cada dia de oficina aconteceu graças ao preparo, ao planejamento detalhado, para que isso tudo acontecesse.

Com essa mediação me encontrei com uma pesquisadora completamente diferente da que iniciou o processo.

Desde o primeiro dia, quando a atividade era muito simples, como enviar um vídeo com sua brincadeira preferida da infância, até chegar ao último dia, no qual elas enviaram um vídeo em que falavam sobre o que ficou do processo, eu vivi grandes transformações. Cada relato, desenho, escrita, tudo me atravessou e me fez visualizar novas possibilidades.

Eu me sinto confiante o suficiente para dizer que eu não retiraria nada dessa caixinha, não mudaria a metodologia, assim como também reconheço que, da forma como ela foi pensada, para o ensino remoto, *on-line*, todas as proposições foram válidas. As mudanças ocorreriam se essa mediação ocorresse presencialmente.

Penso também na possibilidade de multiplicar a caixinha, do jeito que ela foi criada, enviá-la e mediar a oficina pelo *WhatsApp* para mais participantes, com mais mulheres negras. Na realidade, mesmo com o retorno das atividades presenciais, a caixinha e a oficina teatral podem continuar no formato *on-line*.

No geral, percebo que a pesquisa é muito válida. Ter tido a oportunidade de pesquisar, por meio da experiência, sobre o lugar social de mulher negra fortaleceu ainda mais o processo e a vivência nele. Os resultados obtidos chegaram para mim como pesquisadora, mas também como artista, professora, mulher negra. Vida e arte se entrelaçaram. Fico então feliz pela importância que essa oficina teve e tem na minha vida e na vida dessas mulheres.

A semente que plantei com essa prática pedagógica é algo que eu desejei muito que alguém tivesse plantado na minha vida – quando ainda criança me faltavam representatividade e ensinamentos como esse. Eu me tornei a referência que não tive e continuo na jornada para que outras mulheres se tornem suas próprias referências e também referência para outras.

Concluo que pesquisar com a experiência me possibilitou chegar até aqui – satisfeita com o processo, com os resultados e com as possibilidades que foram criadas – e (in)concluo dizendo que essa pesquisa, assim como a infância, não tem fim.

Pretendo dar continuidade à pesquisa em algum mestrado de relações étnico-raciais ou em artes cênicas, através de futuros desdobramentos do infanciar na vida de mulheres negras e/ou crianças negras.

Percebo essa pesquisa como prática afroperspectivista que tem faltado há muitos anos na vida de mulheres negras que carregam traumas da infância, do processo de descobrir-se negra, e que podem, pelo teatro, vivenciar uma experiência de reencontro consigo mesmas.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- EVARISTO, Conceição. *A escrivência serve também para as pessoas pensarem*. [Entrevista cedida a] Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. São Paulo: Agência Itaú Social, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *Revista Z Cultural*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 3, 2005. ISSN 1980-9921.
- MARTINS, Soraya. *Dramaturgias contemporâneas negras: um estudo sobre as várias possibilidades de pensar-ser-estar em cena*. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Letras) – PUC-Minas, Belo Horizonte, 2021.
- NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infâncialização, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para Educação e Ética Afroperspectivista. *Childhood e Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018.
- SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. Ilustração: Mateu Velasco. São Paulo: SESI-SP Editora, 2015.
- SILVA, Liziane Guedes da; NOGUERA, Renato. Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético. *REBEH – Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 3, n. 9, p. 187-203, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/10442>. Acesso em: 3 nov. 2022.

Capítulo 8

Pretinha Adormecida: o teatro preto e periférico como fundamento pedagógico aliado aos direitos humanos

Ivone Dias Gomes

Abrindo a gira – Saudações pretas e ancestrais a todes que me leem neste momento

Enquanto a história da caça ao leão for contada pelos caçadores, os leões serão sempre perdedores.
(Provérbio Iorubá)

Vivemos em um país racista? Ainda que muitos digam que o racismo já foi combatido, “abolido” ou questionado o suficiente, o que vivemos em nosso dia a dia nos prova que não. O racismo não foi questionado o suficiente, muito menos combatido e menos ainda abolido.

Existem múltiplas formas de combater o racismo, e utilizamos a palavra “combater” em conformidade com as seguintes acepções do dicionário Houaiss (2009): 1 – sustentar luta contra ou a favor; fazer guerra; 2 – opor-se a; ser contra. É preciso, então, entrar em combate contra o racismo. A educação pode ser uma de nossas armas nesse combate, que já se arrasta por séculos desde que o Brasil foi invadido.

Neste capítulo, apresento um projeto de intervenção, que me permitiu entrar em espaços formais e não formais de educação e combater o racismo com educadores, alunos e público em geral. É necessário pensar em uma sociedade antirracista. Assim, utilizar a educação e o teatro como mecanismos de intervenção foi uma forma de abordar as temáticas que levantamos nesta pesquisa.

Colocamos aqui o corpo preto em cena como o centro das atenções tanto no teatro como nas ilustrações do livro infantil *Pretinha Adormecida*. Dessa forma, conseguimos elencar os Direitos Humanos, o que nos trouxe alguns apontamentos importantes, por exemplo: como trabalhar as questões antirracistas da agenda de Direitos Humanos desde a primeira infância utilizando o teatro como artifício potente para se construir um currículo diverso com a possibilidade de debates dialéticos?

Durante as ações desse projeto, pretendemos aproximar o público das temáticas de forma leve, divertida, mas ainda assim potente e pontual, levando-o a uma catarse e/ou reflexão dos temas abordados e dando espaço para que os assuntos discutidos sejam levados para a sala de aula – dando continuidade às discussões com o amadurecimento pedagógico.

Sobre saberes decoloniais: o que dizem os mais velhos nessa estrada?

Nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social (Sueli Carneiro).

Os contos de fadas tradicionais são um dos nossos maiores inimigos no que diz respeito a combater/lutar contra o racismo. Por meio da literatura, em especial a literatura infantil, podemos observar de modo simbólico e pontual o processo histórico no qual homens brancos estão no poder e por meio da sua voz ouvimos as histórias contadas. Hans Christian Andersen e Irmãos Grimm são autores de alguns dos contos “clássicos” que estão em nosso imaginário. As histórias reunidas por eles são contos populares que eram repassados de geração em geração. A versão que conhecemos, todavia, é dada pela ótica social desses autores, enquanto homens brancos do alto de seus privilégios.

O processo histórico de apagamento por meio da colonização nos obrigou a “valorizar” essa cultura “branca” submetendo-nos a essa aculturação e esquecendo e/ou não enaltecendo nossas próprias narrativas de origem popular – como as histórias trazidas do continente africano, os “*Itans* dos Orixás”, os contos indígenas, os contos afro-brasileiros e nosso próprio folclore. Entrar nessa pesquisa sobre a desconstrução dos contos de fada e valorização da nossa cultura popular foi uma forma que encontrei de utilizar o que eles fincaram em nossa mente como arma para construir novas narrativas.

Na literatura em geral, em particular na literatura brasileira, podemos relatar casos de racismo. Monteiro Lobato (1920), por exemplo, de maneira violenta mostra e comprova esse fato na obra infantil *A menina do narizinho arrebitado*, quando utiliza os termos “macaca de carvão”, “beijuda”, entre outras ofensas. Isso nos revela não somente sua face racista como também revela como os corpos pretos eram representados para a sociedade da época.

No teatro branco colonial, podemos trazer e pautar as mesmas questões da literatura, mas gostaria de antes falar brevemente sobre a história do teatro. No imaginário geral, o teatro nasceu na Grécia, com celebrações a Dionísio, o deus do vinho, porém é preciso desmistificar essa parte da história. As festas para Dionísio dão origem à continuidade da história do teatro e têm sua importância, mas o teatro nasceu no continente africano, em específico no Egito Antigo (3000 a.C.) – quando era utilizado como ferramenta religiosa para adorar os deuses.

Se temos apagamento da história do teatro em solo africano, temos também ora a exclusão do corpo preto dos palcos, ora a representação de nosso corpo se construindo de maneira racista. E por que isso ocorre? Sempre foi sabido da potência/importância da capacidade de comunicação que uma peça teatral tem, e por isso nos foi tirado o fazer teatral. Para os povos originários – os indígenas –, o teatro foi manipulado para “catequização”, aliás, imposição da religiosidade cristã. Aqui temos mais uma prova histórica do poder e importância do teatro.

Assim como foi utilizado para catequização dos indígenas brasileiros, o teatro nas mãos brancas conseguiu elevar o racismo nos personagens do teatro tanto no Brasil como fora dele e assim construir estereótipos dos nossos corpos que ainda no século XXI persistem como resquícios dessas violências.

O corpo preto na literatura/teatro e historicamente no cinema/TV e na propaganda foi colocado de forma animalesca, grotesca, sexualizada, com extrema violência, em posição de serviçal. São mulheres pretas como empregadas, homens pretos como seguranças ou traficantes. Isso tudo estava imbuído do racismo historicamente e meticulosamente construído para nos destruir, apagar e manter no plano de desumanização, submissão e escravagismo que foi levantado no Brasil Colônia. Se nós pretos queremos sair dessa posição, com toda certeza os brancos, em sua grande maioria, não querem sair do alto de seus privilégios. É por isso que, na pesquisa que originou essa publicação, suscitamos a reflexão em pessoas de todas as raças a respeito da importância de desconstruir os contos de fada, da necessidade de empretecer nossa vida, nosso plano curricular escolar, da importância de enegrecer nossa sociedade empunhando a bandeira antirracista.

Contribuindo para uma educação antirracista e aplicando a Lei n. 10.639/2003, a obra teatral e o livro homônimo *Pretinha Adormecida* transportam o público para um universo mágico, no qual um casal de fadinhas pretas, que desejam ser mães, luta para adotar uma bebezinha preta. As fadinhas enfrentam então o Rei Mandão e tudo o que for preciso para formar a sua família. Na divertida jornada da princesinha, não faltam lindos e cômicos personagens, como o Sapo José, o Príncipe Bobão, Seu Bigode e a terrível Fada *Coaching*, que joga sobre a família uma terrível maldição.

A pesquisa estética da peça foi cuidadosamente pensada por mim, enquanto diretora do projeto teatral, para ressignificar as referências e pôr em perspectiva um discurso afroreferenciado. O texto teatral ganhou outras narrativas para publicação: os personagens Seu Bigode e Rei, que são pretos na peça de teatro e interpretados pelas atrizes negras, no livro são dois homens brancos. Essa escolha se deu em reunião com nossa ilustradora Amanda Daphne e após debates do que gostaríamos de passar para nossos pequenos e grandes leitores em nossa narrativa descrita e ilustrada. Decidimos juntas deixar essas duas personagens brancas, uma vez que os livros chegarão a diversos espaços formais e não formais e relatarão, de forma simbólica, o processo histórico de opressão sobre corpos pretos.

Outra diferença entre o livro e o espetáculo é o personagem Sapo Bigode. Ele foi retirado do livro e no espetáculo representa um “mano da quebrada” que luta por direitos dos animais, é amigo das fadas e clarividente. Ele representa o corpo preto masculino com uma narrativa positiva, longe de violência. Isso contribuiu para superar a visão estereotipada que insere esses corpos apenas em narrativas que enaltecem a violência e os preconceitos difundidos pelo racismo estrutural.

Na pesquisa estética do livro, eu, enquanto autora e pesquisadora, exigi que os corpos femininos fossem corpos “normais”. Nenhuma das fadas ou princesas desconstruídas é magra, todas são gordas ou têm um corpo “comum”. Essa construção estética se fez necessária para que possamos construir em nossas crianças maneiras de edificar a derrocada do plano patriarcal branco e engendrar a cada dia nosso direito à existência. É importante ser como somos, com o corpo que temos, fazendo valer a dignidade humana.

Figura 1 – Ilustração do livro *Pretinha Adormecida*, de minha autoria

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Sobre a pesquisa estética da peça, os figurinos, a maquiagem e os cabelos foram cuidadosamente pensados por mim, como diretora do projeto teatral, para valorizar o corpo feminino preto em cena. A escolha de três atrizes pretas dobrando personagens (fazendo mais de uma personagem) foi um ato político artístico para pensar novos imaginários desses corpos cenicamente, pois nós, na qualidade de seres artistas, podemos construir personagens femininos, masculinos, crianças ou até outros seres, como fadas, sapos, entre outros.

Figura 2 – Espetáculo “Pretinha Adormecida”, da Cia. Dois Ventos

Fonte: Acervo pessoal da autora.

O espetáculo e o livro também ressaltam a cultura popular brasileira. Como exemplo, no livro abordamos os estilos musicais *funk*, samba, carimbó e batalhas de *rap*. Da mesma forma no teatro utilizamos todas essas referências musicais. Tudo tinha o propósito de contribuir para

desmistificar os símbolos da cultura negra e seu lugar socialmente estabelecido pela cultura hegemônica. Como arte-educadora e artista, acredito que o teatro pode e deve ser uma das nossas armas para abordar a Educação em Direitos Humanos, pois ele é uma estratégia antirracista.

Para Freitas (2022, p. 82):

O Teatro Negro brasileiro é um movimento sociocultural de combate ao racismo, lastreado pela tríade Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*), com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição)... Por intermédio de espetáculos e outras atividades formativas (fóruns, laboratórios, oficinas, seminários etc.), os atores convocam as plateias a refletirem acerca de/ intervirem em questões raciais neste país que traveste discurso, mas escancara práticas racistas.

Também corroborando as questões que trazemos aqui, Sobral (2018, p. 43) destaca a maneira pela qual nós fomos afastados de uma visão positiva sobre quem somos (nossos valores, nossa aculturação e conseqüentemente nosso fazer artístico):

[...] o negro, portanto, essa invenção europeia, no contexto do escravismo, não foi criado para existir como indivíduo, sujeito de direitos, cidadão, muito menos como grupo com uma mesma identidade étnica. Quanto mais alijado de seus valores culturais, mais enfraquecido e desorganizado em benefício do sistema colonial.

Como constata os autores citados, tudo que sabíamos até então sobre a comunidade preta era sob a ótica branca patriarcal burguesa brasileira dos livros de história, numa versão bem distorcida e equivocada da nossa verdadeira história. Sobre isso, Lamounier (2022, p.74) também expõe:

Pensar em decolonização é identificar as estruturas de poder que edificam a sociedade ocidental e, a partir dessa prática, buscar uma retificação das feridas que foram abertas em nossas veias e, dependendo de quem somos, das feridas que nós mesmos cutucamos e abrimos, de forma ativa e pessoal, em primeira pessoa.

Desconstruir um clássico conto de fadas “branco” – expondo as minhas feridas enquanto mulher preta totalmente fora dos padrões; pondo em discussão os estereótipos do corpo preto; e utilizando o teatro como arma de combate capaz de abordar as questões de antirracismo – tem sido uma experiência de amadurecimento. O projeto Pretinha Adormecida me fez pensar nas próximas gerações e o que podemos construir ou colaborar para uma sociedade menos raivosa.

Eu me espelho no que descreve Sobral (2018, p. 43), que reafirma o quanto pessoas pretas souberam se reinventar, mesmo vivendo em uma sociedade racista, e buscar o direito de falar sobre si:

No entanto, os negros e as negras, na contramão das adversidades, souberam reinventar o termo, politizar a discussão e revelar à sociedade, normalmente carregada de representá-los, por meio de muita luta, que negros gostariam de ser. Assim, em busca de direito de falar de si, a partir dos seus pontos de vista a militância tem empreendido suas ações.

Essa afirmação fundamenta justamente o que busco construir com o trabalho de intervenção e pesquisa desenvolvido no projeto: o direito de falar sobre mim, sobre os meus, sobre os nossos, expor corpos negros longe de estereótipos e construir novas narrativas político-sociais tendo como centro os Direitos Humanos.

Compartilhando Saberes

Pretinha Adormecida é um projeto de Teatro com contação de histórias criado e desenvolvido pela autora deste capítulo na Cia. Dois Ventos. Esse projeto, que foi contemplado pela lei Aldir Blanc – Módulo Maria Alice Vergueiro – em 2020, foi montado em 2021 e teve estreia e apresentações nas plataformas *on-line* em maio de 2021. As apresentações foram realizadas de graça para todo o público, com oferecimento de duas oficinas de fantoches com práticas antirracistas também *on-line*.

Após as apresentações presenciais em 2022, rodas de conversas e entrega dos livros, tivemos algumas devolutivas do nosso público, e assim fizemos uma colheita dos frutos que foram plantados. Nessas ações, aproximamos o público das temáticas – antirracismo, homoafetividade, adoção, feminismo, entre outras – de forma leve, divertida, mas ainda assim potente e pontual, levando-o a uma catarse e/ou reflexão dos temas abordados e dando espaço também para que os assuntos discutidos fossem levados para sala de aula.

Mesmo que o projeto seja para crianças e que elas sejam, sim, um dos públicos-alvo, conseguimos “tocar” pessoas de diversas idades – mulheres com 30, 40, 50 anos ou até mais –, as quais elogiaram o trabalho, emocionaram-se com a história contada por se sentirem representadas enquanto corpos pretos em cena. Todas já foram desumanizadas e por isso ficaram muito emocionadas com o livro e o espetáculo, relatando o quanto foi e é importante o projeto para elas e para suas filhas.

Ouvimos diversos relatos sobre casos de racismo nos debates, o que me trouxe felicidade em saber que meu trabalho proporciona também um espaço seguro para que as pessoas falem sobre suas feridas. Um outro fato marcante foi a apresentação que fizemos em um espaço onde havia uma família com duas mães pretas, que tinham duas filhas adotadas e estavam no processo de adoção da terceira filha. As crianças que foram adotadas assistiram à peça duas vezes e estavam cheias de emoção com a história contada. As duas mães pretas nos contaram da dificuldade sobre acessar o sistema de adoção, que, além de ser um processo burocrático, dificultava ainda mais os desfechos para pessoas pretas. Elas relataram que passaram mais de dez anos na fila de adoção.

Quando falo sobre a pesquisa estética e desconstrução dos estereótipos sobre corpos pretos, quero dizer sobre construir imagens positivas dentro de nossa estética. Em todas as apresentações, conseguimos ver o impacto visual que as atrizes causam nas crianças que assistem ao espetáculo: todas saem encantadas e, em sua maioria, desejam tirar fotos com as fadas ou dar um abraço na Pretinha Adormecida.

Observamos em muitas crianças e familiares a emoção em ver as atrizes negras vestidas de fadas e, nesse aspecto, como o lúdico encontra a imaginação de cada espectador. É interessante também ouvir sobre os temas que são abordados, como: adoção, direitos políticos e machismo. A plateia sempre elogia a forma que eles são apresentados, pois a abordagem é por meio da comicidade, justamente para causar a aproximação de quem assiste.

Com tudo isso, pude analisar como a representatividade deve ir além dos discursos e como foi importante para nossos resultados termos uma equipe de maioria preta, com apenas mulheres realizando as funções. Queremos ocupar todos os espaços para que crianças e adultos se sintam acolhidos e representados nesse projeto. Aqui defendemos que merecemos estar integrados em sociedade e ser respeitados enquanto seres com direitos.

O direito de existir, ocupar e pertencer!

Consideramos justa toda forma de amor!
(Lulu Santos)

Para combater uma sociedade racista, é necessário se levantar para a luta, e para construir uma nação antirracista é preciso compreender as mazelas para retificá-las. Instrumentalizar os espaços com essa intervenção utilizando a literatura e o teatro foi o caminho utilizado, o que nos trouxe muitos resultados significativos e um movimento de mudança no que diz respeito à reflexão dos direitos humanos.

A montagem do espetáculo “Pretinha Adormecida” foi dirigida, pensada e projetada para ser realizada em qualquer ambiente ou espaço, sem necessidades técnicas exacerbadas. Essa escolha foi realizada propositalmente para que o projeto conseguisse chegar, entrar e ocupar diversos espaços com ou sem essas necessidades técnicas. Essa proposta é para que possamos colaborar com um teatro longe dos olhos brancos coloniais, fazer um teatro que chegue para todos os tipos de pessoas. Podemos, devemos e temos o direito de ocupar todos os espaços, desde as periferias até os teatros municipais e privados. É de nosso direito contar nossas histórias e construir nossas narrativas longe dos estereótipos aqui citados.

Sendo assim, é possível trabalhar as questões antirracistas da agenda de Direitos Humanos desde a primeira infância, utilizando o teatro e a literatura como artifícios potentes para se construir um currículo diverso, com a possibilidade de debates dialéticos. A literatura pode ser um caminho que enriquece esse debate. Os ambientes de formação adentrados por essa intervenção se mostraram abertos para receber o projeto, colaboraram com a divulgação e acesso do público a esse projeto, realizando conosco um trabalho continuado e político-pedagógico dentro dos espaços de aprendizado e abordando as temáticas antirracistas.

Para se construir formas de colaborar com a comunidade escolar, é necessário pensar a arte e a educação trabalhadas lado a lado, entrelaçadas uma com a outra. Sobre fazer valer o direito à educação e ao lazer, precisamos trabalhar com políticas públicas que colaborem com essa questão, destinando verbas para investirmos cada vez mais no acesso a esses direitos. Enquanto não temos essas soluções, vamos trabalhando passo a passo para que esse objetivo seja alcançado.

“Pretinha Adormecida” continua em circulação pela cidade de São Paulo (com o sonho latente de alçar voos para outras cidades do Brasil), cumprindo agenda e seguindo o planejamento descrito para o edital assim como segue presentificando essa pesquisa.

Referências

FREITAS, Régia Mabel da S. Teatro Negro brasileiro: a higienização de anacrônicas manchas eurocêntricas através de insurreições cênicas. *In: OLIVEIRA, Érico José de. Artes Cênicas e Descolonialidade – Conceitos Fundamentos Pedagogias e Práticas*. São Paulo: E-Manuscrito, 2022.

HOUASS, Antônio; VILLAR, Mario de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houass da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva: Houass de Lexicografia, 2009.

LAMOUNIER, Bruna. Semeando utopias e potencializando suas colheitas: a importância das escolhas estéticas nos processos educativos. In: OLIVEIRA, Érico José de. *Artes Cênicas e Descolonialidade – Conceitos Fundamentos Pedagogias e Práticas*. São Paulo: E-Manuscrito, 2022.

LOBATO, Monteiro. *A menina do nariz arrebitado*. São Paulo: Metal Leve, 1920.

SOBRAL, Cristiane. *Teatros Negros: estéticas na cena teatral brasileira*. São Paulo: Edições Me Parió Revolução, 2018.

Capítulo 9

A interseccionalidade da mulher preta nordestina em um caminho artístico-pedagógico teatral

Taináb Oliveira Jambeiro

No ano de 2017, ingressei na universidade com o intuito de tornar-me uma professora de teatro. O que não imaginava era que durante esse percurso encontraria com outras descobertas sobre minha identidade e ancestralidade. Hoje, cinco anos depois, formada em licenciatura em teatro, reconheço-me como uma mulher negra nordestina artista, professora e pesquisadora. Esse encontro e reencontro com m(eu) se deu de forma gradativa no decorrer de diálogos e vivências – que aconteciam no cotidiano dentro e fora do campus, nas salas de aula e em outros espaços de convivência – que remetiam a lembranças e me auxiliavam nesse processo de identificação.

Ainda no início do curso fui apresentada ao termo interseccionalidade, que foi sistematizado pela intelectual negra, feminista e professora estadunidense Kimberlé Crenshaw e chegou ao meu conhecimento por meio da pesquisadora negra e baiana Carla Akotirene (2020) – que sintetiza suas pesquisas sobre o tema em seu livro *Interseccionalidade*. Akotirene aprofunda o termo de Crenshaw descrevendo situações que ilustram a sua aplicabilidade na análise da realidade social brasileira. A leitura da obra, cuja escrita é bastante acadêmica, o que não dificultou o entendimento, fez-me refletir e sentir representada em diversos momentos pelo que interseccionalidade significa.

Ao avançar em minhas pesquisas para a escrita da monografia, percebi que os estudos sobre interseccionalidade eram a conexão que faltava entre meus interesses acadêmicos e minhas identidades racial, de gênero e sexualidade. Por meio da interseccionalidade, eu poderia realizar um debate sobre meu percurso na universidade, minha formação enquanto artista-docente-pesquisadora e a unificação de todas as minhas individualidades e subjetividades – que até então eram vistas como separadas.

Como enfatiza Akotirene (2020), o termo interseccionalidade faz referência aos diferentes recortes e lugares sociais (performance de gênero, raça, sexualidade, condição social, ancestralidade, cultura, etc.) que atravessam a identidade de mulheres negras afro-brasileiras. O intuito da discussão que o termo suscita é justamente o de não reduzir a identidade feminina negra a um estereótipo para que suas lutas sejam ouvidas nas suas diversas vertentes, de maneira unificada e não fragmentada:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2020, p. 19).

Por meio dele, posso dialogar com todas as dimensões da minha identidade sem precisar me desfazer de nenhuma parte de mim para discutir certos assuntos, pois sou “interseccionada” e todas as formas de opressão e silenciamento chegam à mesma pessoa – e não em dimensões da minha identidade de forma separada. Se sou uma mulher negra e nordestina, nenhuma das minhas vertentes aparece apenas em determinados momentos, mas em todos os confrontos e vivências sou interseccionada e preciso lutar e viver com todos os fragmentos de identidade nos diversos momentos. Se sofro racismo, a nordestina também é afetada. Da mesma forma, se passo por uma situação de xenofobia, a mulher negra também é parte disso. Chegando a esse entendimento, percebi que não posso levar adiante as minhas lutas sem estar presente com todos os fragmentos que formam a minha identidade.

O percurso até essa consciência foi paulatino, doloroso e desafiador. O meu primeiro encontro com essa identidade foi mediante minha ancestralidade. Ainda na infância ouvia a minha avó materna contar a história real de uma importante guerreira que perdeu a sua vida lutando contra a ditadura militar no Brasil. Essa guerreira passou um longo período escondida nas matas e povoados que cercavam o Rio Araguaia, no estado do Pará, e foi onde perdeu a sua vida lutando contra militares.

Essa mulher é minha prima de terceiro grau, filha de Viriato Augusto Oliveira (Vavá) e Elza Conceição Oliveira (Preta), tios muito próximos. Seu nome era Dinalva Oliveira Teixeira, a guerrilheira do Araguaia. Dina, como era conhecida por seus parceiros de luta, ou Naná, como carinhosamente família e amigos a chamavam, nunca foi citada em livros oficiais de História. Muito menos era conhecida no próprio povoado onde cresceu: Argoim, um pequeno distrito no interior da Bahia.

Segundo minha avó Lucinha, Naná era uma mulher batalhadora, que enfrentava seus medos e foi desbravar o mundo e lutar pelo seu país longe de sua vida pacata no interior. Era temida pelos comandantes das forças armadas. Enfrentava qualquer pessoa. Sempre me inquietei por não a ver conhecida e aclamada. Apesar de existir em Argoim uma avenida em sua homenagem chamada “Dinamonte”, ainda hoje sua história não é muito conhecida pelos moradores da região. Cresci com a ideia de que um dia eu contaria a sua história a quem pudesse. Dessa forma, ao chegar a minha vez de vivenciar o exercício da direção no Estágio Supervisionado I – com encenação: prática de montagem, realizei meu desejo e fiz uma cena intitulada “Naná: Uma história de vida”.

Por ter sido um processo realizado no início da pandemia, tive a possibilidade de fazê-lo remotamente. Isso me possibilitou realizar mais um desejo: ter em cena minhas conterrâneas de Argoim. Fiz então um processo de construção de cena e ensaios, por meio da plataforma Google Meet, com jovens e adolescentes não atrizes e com produção inteiramente de Argoim. No trabalho¹, homenageamos Naná abordando suas andanças em uma encenação. A dramaturgia era dividida em quadros correspondentes às etapas da vida da protagonista.

¹ Link do resultado: <https://youtu.be/GWQy7YB45NA>

Assim como o contato com minha ancestral, minha ligação com o Nordeste apareceu ainda na infância. As aulas de história, nas quais sentia a falta de conteúdo sobre a nossa região, normalmente eram voltadas para a cultura europeia, distantes da realidade na qual eu vivia, e isso me inquietava de tal maneira que em todas as oportunidades que tive acesso a pesquisas na biblioteca meu primeiro interesse era olhar livros que contassem sobre o nosso povo. Grande parte desse interesse veio da história de Naná, por almejar encontrá-la ou ter conhecimento de histórias semelhantes à sua.

Esse incômodo sempre aumentava quando via na televisão reportagens e novelas que retratavam o Nordeste sempre como um lugar de dor e miséria, uma realidade distorcida e aumentada para gerar audiência. Esse Nordeste não contextualizado não é do qual tenho conhecimento. Meu contato é com um Nordeste de lutas, mas de alegria; de homens e mulheres que trabalham para sobreviver, mas que têm alegria e esperança como companhia; um Nordeste onde as pessoas se unem para comemorar suas festas e tradições, mas também se juntam para lutar por um propósito e para defender sua terra. Esse Nordeste com o qual convivo desde que nasci sai dos estereótipos de um lugar de apenas desgraça ou de festa o tempo todo. É uma região viva, com multiplicidades e muita gente arretada para ser valorizada.

Outra forma de contato com minhas raízes nordestinas foi meu grande apego, desde a infância, pelos festejos juninos. Em todas as regiões do Nordeste, o mês de junho é de grandes festas, e em Argoim, lugar onde cresci, não é diferente. É uma localidade com população de maioria católica. A cidade tem como padroeiro Santo Antônio, com grande história para os moradores do local. Como seus festejos são no dia 13 de junho, é ele que inicia para os argoienses a festa junina. São 13 noites com missas em louvor ao padroeiro, quermesses, apresentações após a celebração, leilões. O encerramento se dá com uma grande festa no último domingo das trezenas – tradição essa que já existe há anos e de que eu participo, encantada, desde criança.

A segunda grande festa do mês de junho é a de São João, festejo nordestino que também tem grande proporção na minha história. Desde pequena, acompanho essa tradição. Ainda no início do mês, jovens de Argoim se unem para pintar os muros da associação dos moradores com imagens que representam essa época festiva, a fim de melhor receber os inúmeros turistas vindos de diversos lugares para visitar Argoim nessa data. A semana que se seguia aos festejos de São João e São Pedro era de várias apresentações culturais e tradicionais, como quadrilhas, casamento da roça, acorda São João, apresentações de sanfoneiros e o arrastão – sempre com muito forró.

Apesar de intensificada no mês de junho, a minha paixão pelo Nordeste dura o ano inteiro, principalmente após descobrir meu amor pela arte da literatura de cordel ainda na adolescência. O sotaque, postura corporal, gestos, vestes e principalmente o contexto dessas escritas cheias de regionalidade fizeram com que eu me apaixonasse por essa linguagem desde o primeiro contato.

A partir desse ponto, o cordel se tornou meu parceiro para tudo, pois, além de recitá-lo, percebi que existia em mim mais facilidade para escrevê-lo do que para produzir poemas. Em apresentações escolares, de cunho religioso ou de festejos mundanos, lá estávamos eu e o cordel (como pertencentes um ao outro). A paixão por essa literatura tão regional me acompanhou inclusive dentro dos muros acadêmicos – seja nas disciplinas teóricas voltadas para a regionalidade, seja nos estágios supervisionados e apresentações artísticas.

Em todos esses processos dentro e fora do âmbito acadêmico, desde a minha adolescência, mesmo que inconscientemente, sempre busquei retratar o Nordeste com base em minhas próprias vivências, mostrando-o por meio da arte. Em minhas buscas, pude perceber o quanto a história do Brasil (e a mundial também) dá ênfase a protagonistas masculinos que residem nos grandes centros urbanos, no caso brasileiro majoritariamente no Sudeste. Como explicita Albuquerque Jr. (1999), o Nordeste foi visto como o “primo pobre” que envergonha o país.

Toma o Nordeste como o elo mais fraco do capitalismo no Brasil, como um lugar onde as suas consequências perversas melhor se explicitam, onde a dominação de classe é mais arbitrária; e desse ponto de vista, estavam dadas as condições objetivas para uma revolução social. Se o sul, o Rio de Janeiro e São Paulo, expunha as maravilhas do capitalismo, o Nordeste era o primo pobre que sempre estava presente para agulhar a consciência de quem vivia extasiado com a sua própria riqueza e poder (Albuquerque Jr., 1999, p. 237).

Ao tomar consciência do quão potente esse discurso se torna dentro da universidade, decidi trabalhar o regionalismo, com o objetivo de auxiliar essas mulheres no processo de reconhecimento e pertencimento de si mesmas – mulheres que, por muito tempo, foram invisibilizadas e processo esse gradativo, de acordo com as especificidades de cada uma.

Contar vivências como as minhas e de Naná é, acima de tudo, reparação histórica. É tentar inverter esse quadro de que Nordeste é apenas miséria, fome e de que os nossos heróis são apenas homens, como sempre é retratado pela grande mídia. É mostrar um Nordeste político e engajado, com homens fortes, mas também com mulheres potentes que lutaram – seja de forma braçal, seja utilizando os estudos – para alcançar seus objetivos. É enaltecer um Nordeste com suas tradições, com suas lutas, mas também com as mulheres do dia a dia, que têm seus conflitos internos e que sonham com um futuro para seus filhos e filhas.

Meu desejo como artista e educadora sempre foi o de evidenciar a real face do nosso lugar, terra de pessoas lutadoras que usam de todas as possibilidades para conquistar seus objetivos. O Nordeste é repleto de belos cenários e possui pluralidade de culturas. Grandes marcos da história do nosso país pertencem a esse território.

Dentro dessas histórias que são ou foram silenciadas, existem protagonistas que, para além da xenofobia, são escondidas pelo patriarcado – que busca invisibilizar as mulheres e seus feitos. A cada passo que dei nessa trajetória nordestina, só tive cada vez mais a certeza de que essas mulheres precisam ser vistas e conhecidas para que nós e as próximas gerações também tenhamos nosso lugar.

Assim como na minha trajetória de mulher nordestina, para me reconhecer negra também passei por um processo. Por ter cabelos cacheados e a pele menos retinta, sempre fui considerada por terceiros como “morena” (parda). Dessa forma, por não conhecer a ideia de colorismo, cresci me reconhecendo como tal. A ausência de traços negroides mais ativos sempre gerou este questionamento: “branca demais pra ser negra e negra demais pra ser branca”, como me consideravam. E sem o entendimento sobre raça, não sabia onde me encaixar. Esses traços que me permitiam maior passabilidade (ter pele menos retinta e traços corporais que não são alvo preferencial do racismo abrasileirado) me faziam muitas vezes ser aceita nos meios sociais onde convivia. Boa parte do tempo convivi com pessoas brancas sem ser alvo do racismo escancarado. Mas, mesmo com essa maior aceitação, continuava me sentindo rejeitada, pois como cita Alessandra Devulsky (2021, p. 72) no seu livro *Colorismo*:

Negros de pele clara descobrem precocemente, antes mesmo do início da impubescência, que seu desejo de integrar o grupo branco é interdito, exatamente como acontece com negros de pele escura. O que ocorre, contudo, é que crianças de pele mais clara, dependendo de suas características fenotípicas e do seu capital cultural, tendem a se reinventar para buscar um lugar nesses grupos que, no mundo infantil, são os mais importantes lugares de construção identitária social – na escola, vizinhança, nos cultos, nos clubes, ou mesmo nos círculos familiares. Muito embora a aceitação do negro mestiço nesses grupos nunca seja completa, uma vez que ele permanece sob o jugo de uma subalternização rigorosa, o negro de pele clara consegue uma inserção que, geralmente, é interdita por completo ao negro de pele escura.

Apesar de não perceber o apagamento da minha identidade, sentia algo diferente entre mim e minha família. Por ter crescido rodeada pela parte da família majoritariamente branca, eu me perguntava por que não tinha vindo igual a todo mundo: pele clara e os cabelos lisos ou ondulados.

Essa família mais próxima e com a qual eu cresci é da parte materna. Nunca tive proximidade com minha família paterna. Todos e todas moram distante. Além disso, por ter uma relação conturbada com meu genitor, não tive a experiência de conviver com essa parte dos familiares, que, em sua maioria, são negras e negros. Apesar de nunca ter faltado amor e dedicação a mim, não eram raras as situações que faziam me sentir deslocada e “diferente” do padrão fenotípico valorizado pela mídia e que eu percebia na parte de minha família materna. Nunca me sentia representada.

Ao ouvir histórias do passado dos meus familiares em que negros e brancos frequentavam lugares e desempenhavam papéis sociais diferentes, sempre me perguntei se nesses momentos ficaria com minha família ou seria impedida de ir por ser “diferente”. Cresci ouvindo comentários de pessoas que ao chegar na casa dos meus avós me confundiam com “a empregada” – não que isso seja motivo de vergonha, mas era algo que acontecia por eu ser lida fenotipicamente como negra em uma família de brancos, mesmo com algum nível de passabilidade.

Em meio a tudo isso, eu sempre me envergonhava com alguma coisa, principalmente ao chegar à adolescência, quando eu dormia na casa de amigas e meu cabelo era motivo de risada no dia seguinte, por acordar bagunçado e embaraçado. Eu ria para não mostrar fraqueza ou acordava mais cedo para me arrumar e não passar por esses constrangimentos, que me levaram várias vezes a chorar compulsivamente ao chegar em casa e implorar minha mãe para alisar meu cabelo. Todas minhas amigas ou tinham cabelo liso natural ou já haviam se rendido à química. Porém, eu sempre recebia uma resposta negativa da minha mãe por ela alegar que futuramente eu entenderia e agradeceria. Na época eu ficava frustrada e achava que isso era egoísmo dela, hoje, entendo perfeitamente e sou eternamente grata.

Hoje, depois de ler diversas autoras e ter contato com outras trajetórias de vida diferentes da minha, tenho consciência de que tudo pelo que passei eram formas de racismo. Racismo é racismo, seja em atitudes sutis como um sorriso de canto de boca, seja em situações extremas como a violência policial contra o povo retinto nas periferias. Eu digo isso por entender que também estive em um lugar de “privilegio” por ser negra de pele menos retinta e de cabelos cacheados. Entendo que toda a minha dor, que não era pequena, seria bem maior se tivesse os cabelos crespos e pele mais retinta. Pessoas com os traços fenotípicos mais aflorados sofrem opressão de forma mais severa. Mas, ainda que sejam diferentes, ambas são formas de opressão.

Ainda na adolescência, outro fenômeno que me afetava, e eu sempre evitava que percebessem, era quanto aos rapazes. Chegando à fase em que se iniciam os namoros, todos os garotos se interessavam por minhas amigas. Para mim, era muito difícil arrumar uma paquera, pois quando alguns rapazes se aproximavam de mim normalmente era para pedir que eu fizesse a “ponte” entre eles e minhas amigas de fenótipo tipo padrão. Sempre me diziam que eu era uma ótima amiga, e eu cada dia mais me colocava para baixo buscando defeitos em meu cabelo, por ser muito magra ou por ter a gengiva muito grande e escura.

Sempre tive o sorriso como minha marca registrada, mas, nesse período, eu tinha vergonha de tirar fotos por achar que ele era o motivo de ser mais feia do que minhas amigas. Na frente das pessoas, eu tratava tudo com normalidade, nunca deixei que ninguém percebesse minhas frustrações, pois sempre fui a “Taináh alto-astral”, aquela que é amiga de todo mundo, mas em meus momentos de solidão sempre perguntava a Deus por que tudo isso acontecia comigo. Em minhas preces era constante o pedido de que minha mãe mudasse de ideia e deixasse alisar meu cabelo.

Em certo momento, comecei a dar banca² para juntar dinheiro e fazer uma gengivoplastia, pois, apesar de dentistas e minha mãe dizerem que não havia necessidade, o reflexo da rejeição e das piadas sem graça dos colegas de escola não me fazia acreditar nisso. Por falar em minha mãe, apesar de ser uma mulher branca, sempre foi muito compreensiva com minhas dores, mesmo em meio ao meu silêncio, e antes mesmo que eu pudesse entender o porquê de passar por tudo isso ela já sabia e já me apoiava de uma forma que só pude perceber anos depois ao me reconhecer negra. Esse processo de reconhecimento aconteceu de forma natural e gradativa.

Como sempre, fui uma pessoa bastante curiosa e que procurava saber das coisas. Ao entrar na faculdade e me deparar com aquela diversidade de etnias e disciplinas voltadas para o tema, senti uma curiosidade enorme de aprender mais sobre, já que o que eu tinha acesso na internet era algo muito raso. Ainda no início do meu primeiro semestre, aconteceu um diálogo promovido pelo Centro Acadêmico (CA) de Teatro com o tema “O empoderamento da mulher negra”, para o qual Edeise Gomes, professora do curso de dança, e Glaece Lopes, discente do curso de teatro, foram as convidadas e trouxeram discussões pertinentes.

Eu saí desse diálogo bastante intrigada. Durante toda a conversa e a cada fala, tanto das convidadas quanto das outras mulheres negras presentes, eu me sentia contemplada. Cada fala tocava em mim diretamente e me trazia lembranças de vivências e situações que haviam acontecido comigo. Cada fala de pertencimento e incentivo trazida por elas me tocava e me representava. Dessa forma, saí de lá disposta a entender sobre e com uma quase certeza de que eu era uma mulher negra. Após esse diálogo também ocorreram diversas apresentações de estágios e solos pela universidade com o tema racial e isso também me perpassava de uma forma muito profunda.

Já com um pequeno desejo de que minhas dúvidas fossem sanadas, cheguei ao terceiro semestre e me deparei com a disciplina “Antropologia Cultural”, ministrada pela professora Dr.^a Luanda Naiade: no início da primeira aula, ela fala que ficou muito feliz, pois aquela era uma das suas primeiras turmas que tinham um público 100% negro. Essa fala dela, para mim, foi um alívio, pois confirmava meus questionamentos e comprovava meu reconhecimento anterior e recente, mas ao mesmo tempo trazia diversas dúvidas, já que, na minha cabeça, ainda

² Termo regional utilizado para definir Reforço Escolar.

existia um estereótipo do que pode ser considerado uma pessoa negra. Esse questionamento é comum nas pessoas negras de pele retinta. Parte disso se dá em função de um sistema social que questiona com o negro menos retinto o quão negro ele é e por que se considera como tal. Devulsky (2021, p. 27) discute bem sobre isso: “a forma pela qual o colorismo afeta negros claros é criando barreiras ideológicas no interesse natural que todo ser humano tem por compreender suas origens”.

Dentro da disciplina, ela trouxe considerações sobre raça e etnia, a partir das quais fomos desenvolvendo discussões. Dentro dessas discussões, apresentei algumas das situações já citadas e só então pude identificar o que vivi como racismo³. Essas discussões prosseguiram na disciplina “Estudos Étnicos e Raciais”, ministrada pela mesma professora no quarto semestre, e desdobraram-se em outras sobre identidade na ótica de diversos autores e conceitos – como Roque Laraia, com o livro *Cultura, um conceito antropológico* e o artigo “Identidade e Etnia”, e o conceito de eugenia, termo que defendia a qualidade racial pelo impedimento da reprodução de raças consideradas “maus elementos” (sobretudo pessoas negras).

O conceito de eugenia era estudado com base no boletim de Eugenia (1929-1932); nos estudos do eugenista Renato Kehl; no livro *Casa-grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, que estuda os aspectos trazidos sobre a miscigenação; o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, que retrata as novas estruturas políticas que começaram a entrar em vigor no país e a decomposição da sociedade tradicional brasileira. Discutimos também durante a disciplina sobre a ditadura presidencialista do Estado Novo na Era Vargas – que deu ênfase e apoio ao estudo eugênico. Foi a partir dessa disciplina que tive acesso ao termo “colorismo” e busquei me aprofundar mais no assunto.

Durante esse período de reconhecimento e descobrimento de que tudo que passei eram formas de racismo, também me encontrei com o feminismo negro. O único feminismo com o qual já havia tido contato era o feminismo que abrangia apenas as brancas, então nesse período eu dizia abertamente – e até de forma extremista – que eu não era feminista. O feminismo por si só não me representava.

No meu processo de reconhecimento, eu entendi que o feminismo tem sua importância histórica em algumas lutas, mas também entendi que minha falta de conexão com ele é porque o movimento, no modo como vem operando atualmente, representa apenas as reivindicações das mulheres brancas. Fez-se necessário então criar o feminismo negro para representar aquelas mulheres que, para além do machismo, também lutam contra as opressões de raça. Djamila Ribeiro (2018, p. 53) em *Quem tem medo do feminismo negro?* também alerta para o papel da mulher branca e feminista como propagadora do racismo.

Existe ainda, por parte muitas feministas brancas, uma resistência muito grande em perceber que, apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos separam e afastam. Enquanto feministas brancas tratarem a questão racial como birra e disputa, em vez reconhecer seus privilégios, o movimento não vai avançar, só reproduzir velhas e conhecidas lógicas de opressão.

Essas mulheres enxergam o feminismo negro como ingratidão por mulheres não brancas terem decidido criar um movimento que se ampliasse para as diversas formas de opressão

³ Consiste em preconceito e discriminação baseados em percepções sociais e nas diferenças biológicas entre os povos. Estabelece uma visão de hierarquia entre as raças.

que mulheres brancas jamais serão capazes de conhecer. Com esse pensamento, em vez de se buscarem entender e respeitar as lutas do movimento, decidiram então segregar e julgar tornando ainda mais difícil a existência da mulher negra na sociedade, como a base da pirâmide que sofre racismo de homens e mulheres brancas e que sofre do machismo de homens negros e brancos.

Cada dia que passa, o feminismo negro é mais disseminado. Se esse movimento tivesse mais abertura anos atrás, esse processo de descobrimento teria chegado mais precocemente em mim e algumas inquietações pelas quais passei seriam sanadas mais rapidamente, com o apoio de escritoras que estudam sobre o tema.

Hoje, com o uso constante das redes sociais, meninas mais novas têm acesso a informações e já se identificam com esse movimento, o que leva ao reconhecimento de sua identidade racial e de gênero. Esse acesso mais facilitado aos meios de comunicação faz com que as denúncias sobre esse tipo de preconceito se tornem mais fáceis, principalmente pelo uso das redes sociais, em que as mulheres negras passaram a ter uma forma facilitadora de contato com uma rede de apoio mais ampla.

Após passar por todas essas experiências, foi possível analisar os diversos momentos em que essas interseções como mulher negra nordestina se cruzaram. Trabalhar com essas dimensões de identidade cruzadas com as de outras mulheres negras e nordestinas tornou perceptível o entendimento de que, apesar de semelhantes, as identidades são moldadas pelas vivências pessoais e estruturas sociais que atravessam nossos corpos. Ser mulher negra e nordestina é um ponto que nos une, mas não nos torna únicas. Cada uma tem suas histórias e sua caminhada, que se remodelam por cada caminho percorrido como defende Akotirene (2020, p. 43): “a interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos”.

Foi à luz desse pensamento que decidi trabalhar nas minhas pesquisas dentro da universidade com a construção de personagens a partir da minha história e de outras mulheres negras e nordestinas para assim conhecer interseccionalidades semelhantes, mas com multiplicidades de identidades moldadas pelo meio em que cada uma vive. Enquanto conhecia as histórias das mulheres participantes, apresentava-lhes mulheres com identidades semelhantes que tiveram grande importância para o avanço do país em vários aspectos.

Esse laboratório foi realizado em oficinas do Estágio Supervisionado IV, nas quais se estudou a construção de personagens com práticas de improvisação baseadas no sistema de jogos criado por Viola Spolin e com vivências trazidas pelas próprias participantes.

Trabalhar com identidades é sempre um desafio. E trabalhá-la em conjunto com o teatro e com atrizes amadoras foi um processo árduo, mas com grandes ganhos. O espaço para a mulher preta e nordestina nunca é de destaque. Sempre ficamos por trás das cortinas do palco e da vida. A partir do ponto que passei a entender o espaço que sempre foi negado a mim e minhas semelhantes, busquei essa notoriedade em minhas pesquisas de estágio supervisionado e em discussões que surgissem no meu dia a dia. A intenção de buscar esse lugar de destaque não caberia apenas para satisfazer meu ego, mas também – e sobretudo – para elevar outras mulheres junto comigo. Essas mulheres que pouco se depararam com esse lugar de destaque e com esse contato com identidades semelhantes imergiram em um processo de autoconhecimento e de conhecimento das outras mulheres.

A construção desse estágio se deu a partir de um desejo pessoal de trabalhar com temáticas voltadas para minha identidade e sua repercussão ocorreu não só no âmbito acadêmico como também na minha vida pessoal. Durante as discussões com as participantes, surgiam diversas falas bastante proveitosas. Foi o encontro com meninas que desde novas já entendiam o seu lugar e que traziam reflexões de empoderamento e lugar de fala que eu, quando tinha a mesma idade, não tinha consciência.

Ao tratar das mulheres invisibilizadas, as meninas falavam sobre elas com muito carinho e buscavam sempre questionar e aprender mais. Todas as três participantes, com seus cabelos crespos e cacheados livres da química, relatavam como era doloroso esse processo de transição e como questionavam posicionamentos racistas dentro das instituições em que estudavam. Na minha época, eu não entendia o porquê de algumas coisas acontecerem comigo, tudo por falta de conhecimento. Ver essas meninas que, a cada dia, buscam mais conhecer suas próprias histórias e correr atrás de seus direitos nos leva ao entendimento de que estamos indo pelo caminho certo, embora ainda falte muito a se conquistar.

A experiência com o estágio supervisionado obrigatório IV foi positiva por dois motivos: me proporcionou a oportunidade de investigar novas formas de trabalho remoto e, principalmente, de poder desenvolver procedimentos e discussões sobre interseccionalidade com um grupo específico – jovens mulheres, que, por também serem negras e nordestinas, conseguiam facilmente perceber o tema da interseccionalidade no cotidiano da vida. Essa experiência gerou o desejo de buscar mais, de sair da zona de conforto e ir para um desafio maior: desenvolver intervenções e discussões que envolvam a interseccionalidade com estudantes da Educação Básica.

No campo desse novo estágio, trabalhei então com estudantes de múltiplas identidades, muitos deles com traços identitários que se vinculam, ainda que superficialmente, a determinados lugares de privilégio social, como, por exemplo, o padrão estético eurocentrado imposto pela grande mídia. Como afirma Akotirene (2020, p. 34), existem diferentes abordagens e lutas diferentes que partem dos lugares sociais que os indivíduos ocupam e sua condição social. O território da escola, por ser um dos espaços de convívio de pessoas com diferentes lugares de fala e trajetórias de vida, acaba por refletir também esse confronto de interesses e de militâncias sociais:

A interseccionalidade revela o ciclo lunar da militância encabeçada pelas intelectuais negras, numa diversidade de marés na história do feminismo, rejeita a brancura das ondas feministas, que não passaram experiências da colonização e nem sequer compuseram o projeto intelectual emocionado, manifesto de força teórica negra, sem estar presa às correntes eurocêntricas e saberes narcísicos.

O próximo passo dessa investigação metodológica foi posto em prática com o Estágio Supervisionado III: Prática Artístico-Pedagógica da Educação Básica, que realizei com uma turma do Ensino Médio (Educação Básica) da escola pública. A abordagem do tema teve o intuito de descobrir qual a proximidade dos estudantes com questões atinentes à identidade cultural e à interseccionalidade. Meu principal interesse era o de discutir e perceber os impactos de um contato mais profundo com essa diversidade de jovens em processo de formação escolar.

Além do amadurecimento como docente, estar em contato com esses estudantes da Educação Básica me fez perceber como os debates sobre identidade são algo pouco presente nessa realidade. É preciso trabalhar temas que estão diariamente ao lado desses jovens, assuntos que se assemelhem à vida de cada um, inserindo-os em questões políticas e identitárias para que tenham discursos potentes e busquem seus direitos na sociedade. As adolescentes negras e nordestinas com as quais tive contato precisam de mais abordagens sobre corpos semelhantes ao seu, sobre identificação, e isso não deve partir apenas de redes sociais, mas principalmente do meio educacional em que se encontram inseridas.

É imprescindível que, a cada dia, mais pessoas iniciem trabalhos fora da “bolha” e incentivem esses jovens a buscar conhecimentos sobre temas tão cruciais e importantes como interseccionalidade, feminismo negro e identidade nordestina. Isso possibilita que as novas gerações de mulheres pretas não sigam pelo caminho que passei, de questionamentos sem resposta, para entender por que não me identificava com os grupos nos quais convivía.

É importante destacar que, durante o meu percurso de graduação, houve uma alteração da ordem de execução das experiências de estágio supervisionado, tendo sido executado o estágio III após o estágio IV. Essa modificação resultou em adequações curriculares, ocasionadas pela excepcionalidade oriunda do contexto da pandemia da COVID-19.

As experiências vividas por mim até esse momento foram de grande experiência e aprendizado. Hoje vejo que tudo que passei na infância e adolescência me trouxe até aqui e foi fundamental para que me moldasse como a profissional que sou hoje. Trabalhar com mulheres negras e nordestinas – a fim de criar laços afetivos, conhecimento de nossas próprias histórias e acima de tudo reconhecimento de nossas raízes – tornou-se algo essencial em minha vida pessoal e profissional. Sigamos lutando para que mais mulheres, jovens e adolescentes tenham contato consigo mesmas e com suas ancestralidades por meio da arte que o teatro proporciona.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: José Olympio, 1936.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. Identidade e etnia. *Anuário Antropológico*, v. 11, n. 1, Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Anexo – Texto Dramatúrgico

“DANDARA NA TERRA DOS PALMARES”

Texto: Antônio Marques

Canções (letra e arranjo): Emillie Lapa e Natalyne Santos

Canção “Lar de lá” (letra e arranjo): Emillie Lapa, Natalyne Santos e Toni Edson

Canção “Tempo” (letra e arranjo): Agamenon de Abreu, Emillie Lapa e Natalyne Santos

CENA 1 CASA DE DANDARA

(Na sala da casa de Dandara, vemos uma cadeira de balanço onde a vó está sentada. Dandara entra revoltada em casa, interrompendo o sonho da vó.)

Dandara – Eu odeio meu nome, eu odeio aquela escola.

Vovó – O que é isso, minha filha? *(levantando assustada)* – Eu tava num sonho tão bom. Uma pestana tão gostosa, Dandara!

Dandara – Não fala esse nome! Eu odeio esse nome... Esse nome ridículo!

Vovó – Quantas coisas feias são essas, Dandara, que você está falando?

Dandara – R-I-D-Í-C-U-L-O! Eu não gosto do meu nome. Eu ODEIO meu nome! *(vai saindo)*

Vovó – Volte aqui, Dandara! *(senta na cadeira)*

Dandara – O que foi, minha vó? Eu quero ir pro meu quarto e ficar lá até o Natal.

Vovó – *(rindo)* Espertinha, só para ganhar presente. Senta aqui com vovó *(Dandara senta no colo da vó)*. – Você sabia que seu nome foi dado por sua mãe em homenagem a uma mulher muito importante?

Dandara – Uma escrava! Meus colegas ficam me chamando de Dandara, a menina escrava, todos os dias na hora do recreio!

Vovó – Então assim que seus pais chegarem de viagem eles vão lá na sua escola conversar com sua professora, com o diretor ou até mesmo com esses seus coleguinhas insolentes *(Dandara levanta)*.

Dandara – Meus pais na minha escola? Não, vó, maior mico! Mico não, um *King Kong*! Vó, tive uma ideia! Meus pais podem me dar um novo nome. Aí eu saio daquela escola chata e vou pra outra bem legal com meu novo nome... Deixe-me pensar... Ana Maria! Ana Beatriz? Bianca! Bárbara? Camila! Diana... Aí, vó, Diana, bem parecido com Dandara.

Vovó – Seu nome é lindo, minha filha; é uma homenagem a Dandara dos Palmares.

Dandara – Homenageasse então minha mãe, a senhora, meu pai... Meu pai não se chama Antônio? Até o nome de Antônia seria melhor que esse que me deram. Vovó, por que meu nome não pode ser igual ao das outras meninas?

Vovó – Porque você não é as outras meninas!

(A vó canta “Meu Nome”. Durante a canção coreografada, Dandara é conduzida pela vó até o seu quarto, onde é colocada na cama e adormece.)

Meu nome mamãe que me deu, em homenagem a vovó

Meu nome papai que me deu inspirado num texto ilustrado

Qual origem é?

Qual força que traz?

Que cor ele tem?

Que som ele faz?

CENA 2

QUARTO DE DANDARA

(Quarto de Dandara. A vó entra abrindo as cortinas)

Vovó – Vamos acordar que hoje ainda não é sábado! Levante, mocinha, para ir para a escola.

Dandara – Vovó... Estou com muita dor de cabeça e uma dor na barriga!

Vovó – Menina, menina! Tu tá inventando treta pra não ir pra a escola, dona Dandara?

Dandara – É sério, vovó... Faz um chá pra mim, daqueles que a senhora dá pra mainha quando ela tá sentindo dor!

Vovó – Não, minha filha. Os chás que sua vó faz são pra quem realmente está doente.

Dandara – Mas, vó, é só uma folha de uma planta. Que mal vai me fazer? Não é a senhora mesma que diz que, se não fizer bem, mal não faz?

Vovó – As folhas são alento para males do corpo e da alma, minha filha. Se você não estiver sentindo nada...

Dandara – Mas eu tô, vizinha! Acredita em mim.

Vovó – *(desconfiada)* Dandara, Dandara... Olhe, olhe viu?

(A vó prepara o chá enquanto canta a canção “As Folhas”.)

As folhas que a terra dá, que seca no sol, que faz chá pra curar.

As folhas que a terra dá, que seca no sol, que faz chá pra curar.

Cidreira, capim santo...

(3 vezes)

Se bem não fizer, o mal não fará

Se bem não fizer, o mal não fará

Se bem não fizer, o mal não fará

Lavanda.

(Neste momento, a vó sai de cena e entram em cena três animais: macaco, onça e lagarto. Dandara adormece. Durante a coreografia, o macaco passa por baixo da cama, a cama sobe, o cenário do quarto de Dandara some e entra em cena um Quilombo. Ao final da canção, ficam somente Dandara e o macaco.)

As folhas que a terra dá, que seca no sol, que faz chá pra curar.

As folhas que a terra dá, que seca no sol, que faz chá pra curar.

Cidreira, capim santo...

(3 vezes)

Se bem não fizer, o mal não fará

Se bem não fizer, o mal não fará

Se bem não fizer, o mal não fará

Lavanda.

CENA 3 PALMARES

Dandara – Que lugar é esse?

Macaco – Serra da Barriga! Estamos em Palmares e, antes que você pergunte, fizemos uma volta no tempo e estamos em 6 de fevereiro de 1694.

Dandara – O quê? (*pegando o celular*) – 2021 menos 1694 é igual a...

Macaco – Trezentos e vinte e sete anos (*Dandara desmaia*). – Acorda! Dandara... (*ameaçando*). – Vou te deixar aqui sozinha (*surge a onça*). Ainda bem que você chegou, amigo. Acho que vou precisar de ajuda.

Onça – Deve ter sido o calor. O mestre da sobrevivência aqui vai correndo buscar um pouco de água (*sai, surge o lagarto africano*).

Lagarto – (*falando de cima de uma árvore*) Está muito quente hoje, eu mesmo desisti de ficar me rastejando nesse calor (*coloca a mão no sol*) 44 graus. Será que ela tem um protetor solar pra me emprestar... (*desce da árvore e vai até Dandara*). – Ei, garota... Ei, acorde. Qual é mesmo o nome dela?

Macaco – Dandara...

Lagarto – (*gritando*) Dandara?

(*ouvem-se vozes dizendo por ali*)

Macaco – Fala baixo!

Lagarto – (*falando baixo sem sair som*)

Macaco – Não tão baixo, né? (*Lagarto volta com água e tenta fazer Dandara, ainda desmaiada, beber*)

Lagarto – O nome dela é Dandara, igual a Dandara, mulher do Zumbi dos Palmares?

Macaco – Exato. E foi por isso que a trouxe aqui! (*Dandara acorda*.)

Dandara – (*acordando*) Quem sou eu? Onde eu estou?

Os três animais – Em Palmares!

Dandara – Então, é verdade, o Quilombo dos Palmares existe?

(*Os três animais cantam e dançam “Sou Quilombola”.*)

Onça – *Sou quilombola raiz africana, aqui no quilombo tem tradição. É ler os sinais da terra. Cultivar as plantas. Cultuar os nossos.*

Todos – *É ler os sinais da terra, cultivar as plantas, cultuar os nossos.*

Lagarto – *Nosso quilombo é potência, Dandara, tem onça, lagarto africano e macaco...*

Todos – *Reza, bênção, dança, pilão.*

Reza, bênção, dança, pilão.

Macaco – *Nosso quilombo tem solo sagrado, um povo que luta com fé e união.*

Todos – *O nosso quilombo tem solo sagrado, por isso é visado pelo capitão... Do mato! Pelo capitão!*

Sou quilombola eu sou, sou quilombola

Sou quilombola eu sou, sou quilombola.

(*Ao fim da música, Dandara desmaia novamente. Neste momento, aparece um Capitão do Mato.*)

Macaco – Bem na hora! *(sentam em cima de Dandara como se ela fosse uma pedra)*

Capitão do Mato – Estou a procurar a Dandara, mulher do Zumbi, vamicês por acaso a viram por aí?

Lagarto – *(para o macaco)* Você viu?

Macaco – *(para o leopardo)* Você viu?

Onça – *(para o Capitão do Mato)* Você viu?

Capitão do Mato – *(para o leopardo)* Não!

Onça – *(para o macaco)* Não!

Macaco – *(para o lagarto)* Não!

Onça – *(respondendo a todos)* Não, não vimos!

Capitão do Mato – Burros! Jumentos! *(sai revoltado)*

Lagarto – *(pulando raivoso)* Me respeita, eu sou um lagarto africano!

Macaco – *(valente)* Volte aqui, volte e me chame de burro novamente! Respeita a minha história, rapaz! Tá pensando que isso aqui é o quê... “Os Saltimbancos”? Por acaso tem uma gata, um cachorro, um jumento e uma galinha aqui? Alguns humanos me enjoam!

Onça – Ei, ei, alto lá! Eu sou uma onça!

Macaco – É tudo a mesma coisa, tudo da mesma família!

Onça – *(irritada)* Olha aqui, meu querido; se ligue, tudo começa pelo respeito!

Macaco – Fale baixo comigo. Tá se achando o rei da selva é?

Leopardo – *(furioso)* O rei da selva é o leão, não a onça! Tô começando a achar que o Capitão do Mato tinha razão... Eu, hein? Onde já se viu chamar uma onça de leão!

Macaco – Como é quê? Você tá me chamando de BURRO é?

Onça – Se a carapuça serviu, então alcancei o meu objetivo!

Dandara – *(apaziguando e tentando amenizar a situação, entrega a moringa à onça)* Obrigada pela água! Já me sinto bem melhor!

Onça – Tem um rio perto daqui, foi onde eu peguei a água. Você quer conhecer?

(A onça e o lagarto cantam “Viva Nós”)

Viva nós e águas

Viva nós e águas

Dandara – Oba, um rio! Eu nunca vi um rio de verdade de perto *(saem os três em direção ao rio ficando apenas o macaco)*. Vamos, macaco!

Macaco – Prefiro ficar por aqui! Vão vocês.

Dandara – Vamos, macaco, por favor!

Macaco – Está bem, eu vou, mas só porque você está me pedindo.

(Dandara, a onça e o lagarto continuam a cantar “Viva Nós” e emenda com...)

Viva nós e águas

Viva nós e águas

O rio é Oxum, que banha, que banha, que nina, que assanha, é Oxum (bis)

CENA 4 A MARGEM DO RIO

Dandara – Um rio de verdade!

Onça – Como pode uma pessoa nunca ter visto um rio?

Lagarto – Eu nunca vou me acostumar com vocês humanos. São tão estranhos (*todos riem*).

Dandara – Eu moro na cidade, lá só tem prédio, prédio, prédio! Não tem natureza assim! (*ouve-se um barulho*) Acho que tem mais gente aqui...

Lagarto – Deve ser algum jacaré, eles amam beber a água desse rio.

Dandara – (*assustada*) Jacaré? Vocês não me disseram que tinha Jacaré aqui.

Macaco – Você está com três animais, não tem por que ter medo!

Dandara – (*calma*) É verdade!

Onça – Não foi você mesma quem disse (*canta*) *Ainda temos estrelas pra alcançar, sonhos pra sonhar, flores pra regar.*

Lagarto – Vamos contemplar as estrelas (*os quatro deitam e ficam a olhar o céu*).

Dandara – Minha vó me contou uma história sobre as estrelas...

Onça – Então, conta pra gente!

Lagarto – É, conta aí vai!

Dandara – Ela me contou que, quando o mundo começou, a distância entre o céu e a terra não era como hoje. Era bem, bem, bem pequena, que não passava da altura de uma girafa (*surge Dandara dos Palmares num foco de luz*).

Dandara do Palmares – Certo dia, numa aldeia africana, duas mulheres estavam com os seus pilões amassando grãos de trigo e as duas não paravam de falar.

Dandara – Era uma fofoca atrás da outra....

Dandara do Palmares – Aí uma delas se empolgou muito com o falatório, levantou o pilão tão alto que fez um furo no céu.

Dandara – Aii! Gritou o céu.

Dandara do Palmares – Mas as duas estavam tão animadas com a conversa que não ouviram o grito e, levantando seus pilões, rasgaram o céu, que continuava a gritar. Aí disse que o céu falou...

Dandara – Assim não dá mais, vou me afastar da terra o máximo que puder.

Dandara dos Palmares – Subiu, subiu o mais alto que pôde. Quando chegou lá no topo do mundo disse “Aqui está bom. Ninguém mais vai conseguir me furar.”

(As duas Dandaras riem, os animais se levantam, se espreguiçam, somente Dandara continua deitada olhando o céu.)

Macaco – Olha lá, Dandara!

Onça – Verdade, é a Dandara!

Dandara – É isso... Minha vó disse que os africanos dizem que esses furos são as estrelas do céu...

Lagarto – (*gritando*) Dandara!

Dandara – Oxe, gente, eu tô aqui embaixo!

Dandara dos Palmares – (*indo até eles*) Não grita meu nome! Tu quer que eles me encontrem? (*Dandara levanta rápido.*)

Lagarto – Foi mal! Hoje mais cedo o Capitão do Mato estava te procurando!

Dandara dos Palmares – Ele não vai me encontrar é nunca. Prefiro morrer que...

Macaco – *(interrompendo)* Dandara dos Palmares, deixa eu te apresentar uma amiga! Dandara, essa é Dandara, Dandara dos Palmares *(as duas se olham por um longo tempo)*.

Dandara – *(para o macaco)* Esta é Dandara, a Dandara... a escravizada?

Dandara dos Palmares – Não sou escrava, não, essa menina! Nasci aqui livre... Nunca fui escrava e não conheço outra terra! Ninguém nasce escravo, tornam a gente escravizado. Assim como você, eu e todos os meus também tiveram pai, tiveram mãe. E minha mãe me deu um nome – Dandara: que quer dizer “princesa guerreira” ou “princesa negra”...

Dandara – O meu nome é Dandara também, foi a minha mãe que me deu!

Dandara dos Palmares – Somos Candaces, somos rainhas. Mães da realeza africana, menina. Corajosas, guerreiras, rainhas. Não escravas!

Dandara – O meu nome quer dizer “princesa guerreira” ou “princesa negra”. Por que minha mãe nunca me disse isso?

Macaco – Vai ver ela disse, você é que não prestou atenção.

Dandara dos Palmares – Tem que ouvir os mais velhos, viu, essa menina? Eles são nosso passado, presente e futuro. Só eles, os nossos antepassados, que podem nos falar de lá, de onde fomos arrancados...

(Dandara dos Palmares canta Na minha face)

Na minha face tantas outras faces

Na minha mão tantas outras mãos

No meu olhar

No meu caminhar

Uma estrada longa de marcas pelo chão

Na minha face tantas outras faces

Na minha mão tantas outras mãos

No meu olhar

No meu caminhar

Uma estrada longa de marcas pelo chão (repete 3 vezes)

Dandara dos Palmares – Pra uma criança, você joga muito bem capoeira, viu, essa menina?! *(Dandara a abraça feliz)* Eu também desde cedo aprendi a caçar, lutar capoeira. Ensinei a outras mulheres a lutar, mostrei que eu não era a única, que se todo mundo quer ser livre, essa liberdade tem que ser conquistada por todos. Sabia que já liderei um exército?

Dandara – Um exército?

Dandara dos Palmares – Sim! Fui eu que liderei as falanges femininas do exército negro palmarino.

Dandara – Eu acho que meu professor de capoeira falou alguma coisa sobre isso na oficina...

Dandara dos Palmares – Oficina?

Dandara – É, meu pai me colocou numa oficina de capoeira nas férias, ele sempre...

Dandara dos Palmares – Oficina de Capoeira?

Dandara – É, oficina! Eu só não gostava porque era dia de sábado e aí eu tinha que acordar cedo, ir de carro até o meio do caminho com pai e no meio do caminho eu e minha mãe pegávamos um metrô...

Dandara dos Palmares – Essa menina tá falando...

Macaco – A Dandara veio do futuro de 2022! 328 anos depois de você! Acho melhor deixarmos vocês sozinhas (*Os três animais saem*).

Dandara dos Palmares – Do futuro é? (*dá uma gargalhada*) – Então, me diz aí, essa menina, como é o futuro? Os negros finalmente estão livres?

Dandara – Meu pai me disse que o nosso país foi o último país da América Latina a abolir a escravidão.

Dandara dos Palmares – E quando será isso?

Dandara – 13 de maio de 1888 (*pegando o celular do bolso e fazendo uma conta*). Pela conta que fiz aqui no meu celular será daqui a 194 anos.

Dandara dos Palmares – Que troço é esse aí na sua mão, menina?

Dandara – É um celular (*Dandara dos Palmares faz uma cara de quem não entendeu*). Vem cá, deixa eu te mostrar! Aqui eu posso falar com pessoas, criar redes sociais... Por falar nisso, você tem Instagram? Facebook...

Dandara dos Palmares – Se eu tenho o quê, menina?

Dandara – Esquece! (*mostrando o celular*) Aqui eu posso fazer pesquisa, saber coisas que aconteceram, várias novidades.

Dandara dos Palmares – Como é que cabe tanta coisa nesse bicho pequeninico?

Dandara – Sei lá, tecnologia. O que você quer saber?

Dandara dos Palmares – Eu quero saber o que mudou, essa menina! Os negros têm casa boa, grande, pra morar?

Dandara – (*pesquisando*) Deixa eu olhar no Google! (*lendo*) Aqui diz que não! Que atualmente no nosso país as favelas são fragmentos do período pós-escravidão. Os negros foram excluídos e expulsos da sociedade principalmente pela ausência de...

Dandara dos Palmares – Então, até hoje os negros não têm moradia e nem emprego decente?

Dandara – Isso nem preciso pesquisar para te responder! Minha mãe vive dizendo que a maioria da nossa população trabalha de domingo a domingo. Pegam ônibus lotados e ganham um salário que não dá pra nadica de nada.

Dandara dos Palmares – E a violência, o preconceito e a discriminação contra o nosso povo negro acabou?

Dandara – Isso também nem preciso pesquisar! Meu pai vive dizendo que a cada 23 minutos morre um jovem negro, que somos o país que mais mata negros no mundo e que jovens negros têm mais chances de morrer assassinados do que os jovens brancos no nosso país (*Dandara dos Palmares fica visivelmente triste*). Foi meu pai quem disse!

Dandara dos Palmares – 327 anos se passaram e nada mudou! Tanta luta, essa menina, pra quê?

Dandara – Minha mãe também fica muito triste com isso. Ela me disse que agradece todos os dias ter tido uma filha mulher, porque as amigas dela que têm filhos homens negros é pior ainda.

Dandara dos Palmares – Sua mãe deve ser muito feliz de ter tido uma filha linda e inteligente como você! Eu não conheci meus pais, fui arrancada ainda criança das mãos de minha mãe, já

se passou tanto tempo que nem lembro mais das feições dela, só da sua voz, me chamando de sua princesa, Dandara, sua princesa negra.

Dandara – Não fica triste, não.

Dandara dos Palmares – Como não ficar triste, minha filha? O tempo passa e parece que nada muda pra gente!

Dandara – Você sabia que os Estados Unidos tiveram um presidente negro? (*Dandara dos Palmares fica alegre.*) Ah... E a cantora mais famosa do mundo é negra.

Dandara dos Palmares – Tô começando a gostar dessas pequenas mudanças. Como é o nome dessa cantora?

Dandara – Beyoncé.

Dandara dos Palmares – Biooquê?

Dandara – Beyoncé... (coloca Single Ladies, de Beyoncé, no celular). Tenta me seguir!

<https://www.youtube.com/watch?v=4m1EFMoRFvY>

(As duas Dandaras fazem os 0,50s da música)

Dandara dos Palmares – Que voz bonita essa danada tem! E você tem a costela quebrada, hein, essa menina? Dança muito.

Dandara – Eu amo dançar! Acho que herdei de minha mãe, ela foi duas vezes Deusa do Ébano do bloco Ilê Ayê... (*entra uma música instrumental que lembra a batida do Ilê Ayê*).

Dandara dos Palmares – Ilê? Eu conheço esse nome... Ilê, casa!

Dandara – É uma casa, a senzala do barro preto, lá no Curuzu.

Dandara dos Palmares – Eu gostaria de conhecer essa casa...

Dandara – Mas também é um bloco afro que desfila no carnaval... Tente imaginar aí, Dandara, mulheres lindas dançando e todos os anos eles escolhem uma mulher para ser a Deusa do Ébano, a Rainha do Ilê... Mas sabe quem daria uma linda deusa do ébano?

Dandara dos Palmares – Eu?

Dandara – Você também, mas tem a Rita Batista, Djamilá Ribeiro, Larissa Luz, Iza! A Iza é linda, quero ser igual a ela quando crescer!

Dandara dos Palmares – Você poderá ser o que você quiser, essa menina. O que você quiser! Mas precisa resistir, a história do nosso povo preto tem sido marcada pela resistência (*a música para*).

(*As duas se abraçam, ouvem-se um barulho e vozes do Capitão do Mato*)

Dandara dos Palmares – Se esconde. Se esconde e não sai de lá até eles irem embora.

Dandara – Não, Dandara (*abraçando-a*). – Eu não vou deixar você...

Dandara dos Palmares – Eu sinto que meu tempo está se acabando, eles estão cada vez mais próximos e eu cada vez mais perto do fim... Do meu fim! Porque isso aqui é só o começo. Lembre-se sempre de uma coisa, minha menina. Ninguém nasce escravo, tornam a gente escravizado. Agora vai, se esconde!

(*Dandara se esconde atrás de uma moita, ficando somente Dandara dos Palmares em cena. Entram o Capitão do Mato e três capangas*)

Capitão do Mato – Aí está você, sua nega fugida!

Dandara dos Palmares – Quantas e quantos precisarão nascer e morrer depois e depois e depois e depois de mim para que vocês entendam que somos iguais a vocês, porque, quando cortados, o nosso sangue tem a mesma cor. Nascemos pretas, brancas, indígenas. O que diferencia vocês de nós são as oportunidades. Enquanto um de nós estiver acorrentado, nenhum de nós estará livre! Ninguém nasce escravo, tornam a gente escravizado. Parem de nos matar!

Capitão do Mato – Chega de conversa. Prendam ela!

(Os capangas lutam com Dandara dos Palmares e por fim com o Capitão do Mato. Ela derruba os quatro e foge.)

Capitão do Mato – *(no chão)* Seus palermas, deixaram ela fugir. Levantem e vão atrás dela *(os capangas levantam e saem doloridos tentando correr)*. Voltem aqui! *(eles voltam)* Me ajudem a levantar primeiro! *(levantam e saem todos se arrastando)*

Dandara – *(saindo de trás de uma moita, triste em relação a tudo que presenciou, canta a canção “Força Candace”)*.

Eu trago uma força em mim, força ancestral

Força menina, força fé-menina, Dandara menina, guerreira ancestral.

Quilombo dos Palmares jamais esqueceu, seus feitos passaram de mãe para filha, alimentando a tradição

Dandara lutou, lançou rede no mar, jogou capoeira, a brava heroína guereira, Dandara é candace, tem a minha cor.

Dandara lutou, lançou rede no mar, jogou capoeira, a brava heroína guereira, Dandara é candace, tem a minha cor.

(12 vezes coro)

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Candace

(12 vezes coro)

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Palmares

(12 vezes coro)

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Candace

(12 vezes coro)

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Dandara, Dandara, Dandara, Dandara

Palmares

(Os três animais retornam.)

Dandara – *(abraçando o macaco)* Ainda bem que vocês voltaram. Já estava com medo de aquele Capitão do Mato voltar! Ele chegou aqui com três...

Macaco – Calma, calma. Vai ficar tudo bem!

Dandara – E a Dandara? E se eles conseguirem pegar ela?

Onça – A Dandara é esperta, ela sabe se virar.

Dandara – *(no celular)* Eu nunca quis saber muito sobre ela, mas agora eu quero saber o que acontecerá com ela. Vou olhar no *Google!*

Onça – *(tomando o celular)* Melhor não! Cada coisa na sua hora *(entrega o celular ao lagarto que entrega ao macaco)*.

Macaco – Então quer dizer que as duas viraram amigas?

Dandara – Ela é muito legal! É bonita, inteligente, sabe jogar capoeira...

Macaco – Parecida com você! Bonita, inteligente, sabe jogar capoeira...

Dandara – Nem deu tempo de fazermos uma *self*. Também tinha umas perguntas que eu queria fazer pra ela. Será que ela tem filhos?

Onça – Sim, a Dandara é casada com o Zumbi e eles tiveram três filhos. Como é mesmo o nome deles?

Lagarto – Motumbo, Harmódio e Aristogíton dos Palmares.

Dandara – Que nomes difíceis. Eu preciso voltar para casa. Preciso contar essa história para minha vó. “Não há lugar melhor do que a nossa casa”. Vocês sabem como eu faço para retornar?

Lagarto – É simples! Cantando! Me deem os braços *(cruzam os braços e ela canta tema de O Mágico de Oz)*. *Além do arco-íris... pode ser. Que alguém veja em meus olhos, o que eu não posso ver...* Hum, não, não, acho que entrei na história errada *(canta tema de Chapuzinho Vermelho)*. *Pela estrada afora eu vou bem sozinha, vou levar os doces para a vovozinha...*

Onça – Seu lagarto atrapalhado. Você está confundindo as histórias. Me deem as mãos *(canta tema de Os Três Porquinhos)*. *Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau. Quem tem medo do lobo...* *(Neste momento, todos já soltaram as mãos e somente o Lagarto continua andando.)* Por que parou, parou por quê?

Dandara – Porque essa música é dos três porquinhos, né?

Onça – Desculpe, Alice...

Dandara – DANDARA! Meu nome é Dandara.

Onça – Foi mal.

Macaco – Precisamos voltar no tempo e fazer voltar a deitar na sua caminha, no seu quartinho!

Dandara – E como faremos isso?

Lagarto – É isso mesmo. E como faremos isso?

Dandara – Então, senhor sabichão, como faremos isso?

Macaco – Comecem a fazer movimentos do relógio... Como se fosse ponteiro e cantem comigo!

(Cantam e dançam a canção Tempo Tempo. Durante a música e a coreografia, a cama desce, o cenário volta a ser o quarto de Dandara.)

Tempo Tempo

Que passa rápido lento

Escuta o que o tempo tem pra falar

Tempo tempo

Que passa rápido lento

Entrega tudo a tempo

Que ele dirá

Dirá o que for de vir

Dirá, virá

*Um dia você vai ver
E crescerá
O rio que passa aqui
Não passa lá
Não dá tempo pra fugir
É enfrentar
Tempo tempo
Que passa rápido lento
Escuta o que o tempo tem pra falar
Tempo tempo
Que passa rápido lento
Entrega tudo a tempo
Que ele dirá.
(acelera a partir daqui)
Tempo tempo
Que passa rápido lento
Escuta o que o tempo tem pra falar
Tempo tempo
Que passa rápido lento
Entrega tudo a tempo
Que ele dirá.
(4 vezes)
Tempo tempo
Tempo tempo
Tempo tempo
Tempo tempo*

CENA 5

QUARTO DE DANDARA

Macaco – Pronto, chegamos, agora é só você deitar e, quando acordar, tudo não terá passado de um lindo sonho.

Dandara – Nem tão lindo assim... Não é, meus amiguinhos? Meus antepassados sofreram muito e continuam sofrendo. Morreram e continuam morrendo. Foram escravizados e continuam a ser oprimidos.

Lagarto – *(encantado)* Tão intelectual essa menina!

Onça – Mas você é uma menina inteligente e em alguns anos será uma mulher e poderá fazer muito para combater as injustiças!

Macaco – Racistas não passarão!

Onça – Beijos, Dandara. Me adiciona no insta!

Dandara – Qual o seu @?

Onça – @oncaapintada sem cedilha. Faltando somente um seguidor para completar 4k. *(sai de cena)*

Lagarto – *(chorando)*

Dandara – O que foi, lagarto? Por que você está chorando?

Lagarto – Eu vou sentir muitas saudades.

Dandara – Eu também. Mas vocês farão parte da minha vida a partir de agora.

Macaco – Estaremos sempre por perto, pode apostar!

Dandara – Não esquece meu celular. *(Macaco entrega o celular)*

(O Macaco e Dandara cantam “Lar de lá”.)

Onde afinal é nosso lar

lar de lá

não é só terra de morar

lar de lá

mas onde bate o nosso peito é sempre lá

lar de lá

sou desbravador de lugares

lar de lá

enfrento até sete mares

lar de lá

e onde houver amigo irmãos, dias melhores

lar de lá

pisei em terras quilombolas

lar de lá

e do lar de lá trago histórias

lar de lá

conto e conto pra lembrar e relembrar

lar de lá

(Dandara adormece e o macaco segue cantando.)

lar de lá

lar de lá

lar de lá

Macaco – Adeus, minha pequena guerreira. Adeus!

(Macaco sai de cena e, em seguida, entra a vó.)

Vovó – Dandara, acorde minha filha. Dandara!!! Seus pais chegaram.

Mãe – *(indo até a cama)* Filha... Filha? Está tudo bem?

Vovó – Dizendo ela que não estava se sentindo bem... Me pediu chá, eu fiz e ela apagou.

Pai – Hora de acordar, filha.

(Dandara acordando.)

Dandara – Painho... Mainha... Vovó!

Mãe – Quer dizer que a senhorita quer trocar de nome?

Pai – Nós escolhemos esse nome para você filha, porque...

Dandara – Porque é a história de uma guerreira que preferiu virar pedra a ter que voltar a ser escravizada.

Mãe – Bem, na verdade, na verdade...

Pai – *(interrompendo)* É isso mesmo minha filha! É uma história...

Dandara – É uma história linda, meu pai. Meu nome significa...

Vovó – Já vi que a velha aqui é que vai passar por mentirosa, né mesmo, dona Dandara?

Dandara – Não, vovó! É que eu tive um sonho e neste sonho eu descobri muita coisa sobre meu nome, sobre os nossos antepassados e aprendi a valorizar cada fio crespo do meu cabelo, o meu nariz largo, a minha boca carnuda e meus colegas têm que entender que eu não posso mudar a cor da minha pele, mas eles podem mudar o pensamento preconceituoso deles!

(Canta Força Candace)

Eu trago uma força em mim, força ancestral

Força menina, força fé-menina, Dandara menina, guerreira ancestral.

Quilombo dos Palmares jamais esqueceu, seus feitos passaram de mãe para filha, alimentando a tradição

Dandara lutou, lançou rede no mar, jogou capoeira, a brava heroína guerreira, Dandara é candace, tem a minha cor.

(ao final da canção os três aplaudem Dandara)

Pai – Muito bem, minha filha!

Dandara – O meu pai é meu rei! *(dá um beijo no pai)*

Pai – E você, minha princesa linda, inteligente, consciente... O papai trouxe um presente pra você. Um não, três!

Dandara – Três?

Vovó – Tá vendo, depois dizem que são os avós que estragam as crianças. Pra que esse exagero. Três? E pra velha aqui não trouxe nada, não?

Mãe – Trouxemos sim, mainha. Trouxemos uns tecidos africanos maravilhosos (*abrindo uma das malas e tirando um tecido africano*). – Olha que lindo esse tecido, cheio de figuras *adinkras*.

(O pai entrega os presentes a Dandara.)

Pai – Então, filha... estes são...

Dandara – O Macaco, a Onça e o Lagarto africano.

Pai – Exatamente! Menina inteligente do pai.

Vovó – Essa menina sabe é de coisa!

Mãe – E que nome você vai dar para eles, filha?

Dandara – (*pegando o macaco*) Este se chamará Motumbo. Este (*pegando a onça*) Harmódio e este (*pegando o lagarto*) Aristogíton.

Pai – Espera aí, esses são os nomes dos três filhos de Zumbi com a Dandara dos Palmares.

Dandara – Exatamente! É assim que eu quero que eles se chamem.

Pai – Cada dia eu tenho mais orgulho de você, minha filha!

Dandara – Eu não podia ter um pai, uma mãe e uma vó melhor!

Mãe – (*alisando a barriga*) E agora um irmãozinho, irmãzinha ou o que ele quiser ser!

Dandara – (*pulando de alegria*) Oba. Tomara que sejam dois! Esse momento merece uma comemoração. Vamos fazer uma *self*..

Vovó - Lá vem Dandara com esses retratos que ela sempre sai com a mesma cara!

Dandara – É *self*, vó.

Vovó – *Self*, retrato, tem tudo a mesma serventia!

Dandara – Vem, vem, junta mais! Digam Palmares!

(Os personagens congelam na pose e entra a música “Meu Nome é uma outra versão” – coreografia)

Meu nome mamãe que me deu, em homenagem a vovó

Meu nome papai que me deu inspirado num texto ilustrado

Qual origem é?

Qual força que traz?

Que cor ele tem?

Que som ele faz?

FIM